

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICHELE LOPES LEGUIÇA

“ATIRA NO CORAÇÃO DELA”:
CORPOS E *SCRIPTS* DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

MICHELE LOPES LEGUIÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Felipe de Souza

Porto Alegre

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

**“ATIRA NO CORAÇÃO DELA”:
CORPOS E *SCRIPTS* DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MICHELE LOPES LEGUIÇA

Prof^ª. Dra. Jane Felipe
Presidente da Banca Examinadora / Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ PPGEdu

Prof^ª. Dra. Alinne de Lima Bonetti
Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA

Prof^ª. Dra. Liliane Prestes Madruga
Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS

*Dedico este trabalho às minhas filhas,
Raphaella e Sophia,
fontes de minha inspiração, força e superação.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que vem lutando arduamente para atender com excelência as políticas de Ações Afirmativas, o que possibilitou meu acesso à *Linha de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Educação* como aluna cotista. A imersão neste universo acadêmico, antes inimaginável para mim, não só pela distância física entre Uruguaiana e a capital, mas por conta da minha história de exclusão, vinculada ao apagamento dos povos originários charruas, dos quais descendo, trouxe-me novas perspectivas, grandes e inesquecíveis experiências. Entrar no mestrado foi enfrentar todas as relações de poder que tencionavam para que me perdesse em qualquer curva, e lá ficasse este sonho no patamar apenas do “imaginário”.

À minha orientadora, professora Dr^a Jane Felipe, que eu conhecia apenas através das leituras e vídeos, gratidão por ter acreditado que eu poderia ir além, apesar de me encontrar, no momento da entrevista de seleção, “no olho do furacão”, pois tinha acabado de ficar viúva não fazia dois meses. Durante toda a viagem até Porto Alegre para participar da segunda etapa de seleção, tentei reunir forças para falar da minha trajetória e minhas intenções de pesquisa. Agradeço aos professores Dr. Fernando Seffner e Dr^a Rosângela Soares, além da minha orientadora, que conduziram a entrevista com alegria, leveza e respeito à minha história, fazendo-me sair daquela entrevista com o coração leve e a certeza do dever cumprido.

À CAPES, pela bolsa que me permitiu realizar a pesquisa.

Aos colegas (amigos e amigas) de orientação, Eduardo, Jéssica, Cristiano, Lúcio e Vanessa, pelos momentos partilhados nas nossas reuniões, nos cafés, nas nossas viagens de estudos, nos congressos e eventos, nas trocas e sugestões. Tal convívio foi fundamental e muito enriquecedor para mim e para o delineamento deste trabalho. Apesar de termos histórias de vida tão diferentes, cada um com sua trajetória pessoal e profissional, bagagem, conseguimos nos encontrar de forma a trocar bem mais que teorias, mas exercitamos afetos, passamos a ser uma equipe, onde todos se ajudavam, sem que ninguém ficasse acima de ninguém, deixando o outro para trás.

Minha gratidão à professora Dr^a Guacira Lopes Louro, que tive a oportunidade de conhecer e ter aula com ela, pelo exemplo de grande professora, pesquisadora e teórica, além de tantos outros nomes que aqui poderia citar.

Agradeço ainda a esta cidade que me acolheu, encontrando consolo nos dias mais solitários nas frases pixadas em muros ou nas caçambas de entulhos: “*continue, o que você procura está logo ali*”; “*proveite a paisagem, olhe o necessário*”!

Minha gratidão à minha família, que sempre se fez presente mesmo à distância: mãe, irmãs, irmão, primas e primos, aos meus compadres, com quem compartilho o cuidado de minhas filhas. Em especial a elas, minhas gurias Raphaella Leguiça e Sophia Leguiça, que fizeram desta casa de mulheres um lugar de refúgio e cuidado, na luta diária que a vida nos impôs, sendo mais do que filhas, mas grandes amigas, companheiras de todas as jornadas.

Aos amigos, de escola, da Universidade, do trabalho, da noite, da vida, a todos compartilho com força e convicção que valeu à pena acreditar, estão em mim as mensagens de bom dia, dos convites para o café, o abraço apertado e aquele “até logo”.

RESUMO

Desde a mais tenra idade as crianças manifestam suas curiosidades e constroem hipóteses acerca do corpo, bem como das relações de gênero e da sexualidade. Tais hipóteses colocam em circulação determinados discursos que estão em jogo quando o tema é o corpo na Educação Infantil. Assim, respaldada pelos Estudos de Gênero e pelos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista de análise, me dediquei a compreender de que forma os *scripts* de gênero são construídos e alimentados na infância, especialmente no que se refere ao controle dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil. Além disso, me propus a perceber as intersecções e atravessamentos que se manifestam nesta construção de forma (re)produzir determinadas desigualdades. Metodologicamente a pesquisa foi sustentada pelos preceitos da observação participante e inspiração etnográfica. Dessa forma, acompanhei uma turma de crianças na faixa etária de cinco e seis anos, pertencente à etapa VI, em uma escola localizada na periferia do município de Uruguaiana/RS. A partir das análises foi possível constatar que: a) a escola é considerada uma instituição generificada e (re)produtora de *scripts* de gênero; b) os corpos infantis são controlados sob uma lógica sexista, misógina, racista e classista, na qual produz desigualdades; c) o poder disciplinar e pastoral contribui significativamente na fabricação e controle dos corpos infantis; d) destaca-se uma necessidade de maior preparo dos/das professores/as para que possam refletir e trabalhar com estas questões nas escolas.

Palavras-chave: Infâncias. Educação Infantil. Corpo. Gênero. Violência.

ABSTRACT

From an early age children express their curiosities and build hypotheses about the body, as well as gender relations and sexuality. Such hypotheses put into circulation certain discourses that are at stake when the subject is the body in early childhood education. Thus, backed by Gender Studies and Cultural Studies, from the poststructuralist perspective of analysis, I dedicated myself to understanding how gender scripts are constructed and nurtured in childhood, especially with regard to the control of the bodies of girls and boys in kindergarten. In addition, I set out to understand the intersections and intersections that manifest themselves in this construction of form (re)producing certain inequalities. Methodologically the research was supported by the precepts of participant observation and ethnographic inspiration. Thus, I accompanied a group of children aged five and six years, belonging to stage VI, in a school located in the outskirts of the municipality of Uruguaiana/RS. From the analysis it was found that: a) the school is considered a gendered institution and (re)producer of gender scripts; b) children's bodies are controlled under a sexist, misogynistic, racist and classist logic in which they produce inequalities; c) disciplinary and pastoral power contributes significantly to the making and control of children's bodies; d) there is a need for greater preparation of teachers so that they can reflect and work with these issues in schools.

Keywords: Childhoods. Child Education. Body. Gender. Violence.

SUMÁRIO

1 ENTRE A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE	11
2 INFÂNCIAS, CORPO E <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS	21
2.1 Sobre o ser criança.....	21
2.2 Para compreender as infâncias na contemporaneidade	24
2.3 O controle dos corpos infantis e o conceito de gênero.....	28
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	35
3.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	39
3.2 A cidade e a escola	41
3.3 A turma.....	48
3.4 Dos desafios da pesquisa	53
4 ESCOLA: ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO DOS <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO.....	55
4.1 Corpos Infantis e suas regulações.....	57
4.2 Poder pastoral na fabricação dos corpos.....	62
4.3 Da dinâmica dos gêneros e os atravessamentos da perspectiva de classe social.....	65
4.4 Práticas de racismo e discriminações de gênero em ação	71
5 <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO: OS GURIS DE URUGUAIANA E A REGULAÇÃO DOS CORPOS INFANTIS MASCULINOS.....	76
5.1 Quando o choro dos meninos é uma questão a ser regulada	79
5.2 “Menino não se maquia, se pinta para a guerra”: relações de gênero em negociação	82
5.3 Corpos femininos, rituais de beleza e o primeiro sutiã, e as (re)existências	85
5.4 Misoginia em ação: aprendendo a ignorar as meninas	89
6 HÁ UM JEITO CERTO DE SE DESPEDIR? ALGUMAS REFLEXÕES.....	93
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	110
Apêndice I: Termo de Concordância da Instituição	110
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	112
Apêndice III: Termo de Assentimento para as Crianças	114

1 ENTRE A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE

Os meninos montaram armas e começam a circular com elas pela sala. Logo percebo que no fundo da sala alguns meninos estão encostados na parede, ao lado de um quadro branco e a brincadeira simula uma abordagem policial. Aproximo-me para verificar melhor e vejo que Carlos e Henrique estão encostados com o rosto para a parede, enquanto João e Paulo estão apontando as armas para ambos. João então inicia a descrição da brincadeira, dando as coordenadas para Paulo seguir:

- Revista eles!

Paulo encosta a mão nas costas de Carlos, como se estivesse revistando. João diz:

-Não, não, assim não!

Henrique diz a Paulo:

- Tu tem que chamar ele de vagabundo!

João diz:

*- **E tem que encostar o cano na cabeça dele!***

Ingrid, percebendo o movimento, vai até o fundo da sala e João alerta a menina que estão brincando de polícia. Ingrid diz:

- Mas eu só quero olhar!

João Paulo diz:

*- **Então atirem no coração dela** – enquanto ele e Paulo voltam-se para Ingrid, mirando com as armas de brinquedo para a menina.*

Ingrid sacode a cabeça, indignada com o que ela acha uma besteira e diz:

- Bando de guri idiota!

(DC, 27/11/2018)

Ao me deparar com tais diálogos, deflagrados pelo brincar das crianças e seus artefatos presentes naquele momento, pude perceber o significado da minha pesquisa, dando sentido inclusive ao título deste estudo. Além de todos os discursos expressos pelas crianças ao longo do seu brincar, aquele quadro em branco que para elas não havia sentido naquele momento, para mim estava repleto de significados. Naquele objeto são registrados saberes e construídas “verdades”. Mesmo sem estarem usando, projetei imaginariamente naquele quadro em branco todas as “coordenadas” e os *scripts* que estavam se tramando naquela brincadeira de faz-de-conta.

Sendo assim, destaquei algumas das instruções de João, tendo em vista o quão carregado de sentidos estavam as instruções de apontar uma arma para a cabeça de outro menino e atirar no coração de uma menina.

Dessa forma, por hora pude associar as falas de João aos processos culturais e sociais que elaboram os *scripts* de gênero, repercutindo na regulação e no controle dos corpos dos sujeitos. Dessa mesma forma, pude perceber o quanto os *scripts* das masculinidades são construídos sob uma perspectiva de misoginia, violência e racionalidade, logo, relacionada à cabeça. Enquanto isso, os *scripts* voltados para a construção das feminilidades se pautam pela expressão de sentimentos (não à toa estão associados à figura do coração).

A partir dessas considerações iniciais que justificam a escolha do título desta dissertação, me propus a refletir sobre a minha própria trajetória.

Para “além” das possibilidades, sonhos roubados, infâncias borradas, “aquém” da compreensão, de quem fez da rua de sua casa um universo, onde a lua seguia seus passos, vigia seu sono e iluminava a noite, onde monstros e fadas se encontravam nas frestas da sua fértil imaginação. (LEGUIÇA, 2017)

Lembro-me da primeira vez que vi um livro ou revista. Na verdade, eu os via de longe, pertenciam à minha irmã mais velha e eram guardados como se fosse um tesouro, que só abriríamos quando fôssemos para a escola. Na nossa casa não havia objetos como papel, canetas e muito menos folhas para pintarmos. Por isso, brincávamos com a terra e nela desenhávamos, buscando expressar a realidade na qual vivíamos e especialmente nossos sonhos e desejos.

Oriunda de uma família de maioria analfabeta, os contos nos quais sempre convivemos eram apresentados de forma oral. Sendo assim, ouvíamos, dentre tantas histórias, a da “mulher de branco”, do “lobisomem”, dos “encantos da lua” e sobre a história da força do pensamento.

Não nos chamávamos pelo nome, tínhamos todo/as apelidos, baixinha (eu), pequena, beijo, maninho. Meu pai vulgo Cavalo ou Mano Bica, já minha mãe Caras Chatas (por ter uma irmã gêmea). Venho de uma família de origem Uruguaianense de forte marca indígena da Etnia Charrua, que se utilizava do jujo¹ e benzedura, o batizado em casa antes do sétimo dia de idade do bebê, do cuidado e da “guarda” do umbigo dos menores da família.

Entretanto, minha família nunca possuiu um punhado de terra para morar ou um sobrenome digno de abrir as portas de clubes ou praças para que brincássemos. Algo que sempre me chamou atenção foi a ausência da presença masculina na nossa família. As mães quase todas criaram seus filhos solteiras e as crianças nunca tiveram o pai presente. Assim, sou a mescla viva de tudo o que uma fronteira “invisível” entre culturas nos envolveu, desde o vocabulário portuñol até os parentes “esparramados” pelos pampas argentinos e uruguaiois.

E durante as andanças que minha família foi fazendo ao longo da minha vida, compreendo que nossa ida para a Vila Próficar se confunde com a história de uma

¹Jujo são ervas medicinais de uso e conhecimento popular, utilizadas para chá, xaropes, remédios caseiros.

Escola Municipal que passou a pertencer àquela comunidade, afinal, ela foi inaugurada no ano que fomos morar lá. Neste mesmo período enfrentamos a famosa enchente do ano de 1983, na qual boa parte dos habitantes da cidade ficou desabrigada. Minha família perdeu quase tudo. E quando o rio voltou ao seu estado normal, não havia mais possibilidade de resgatar nada e as águas levaram muitos dos artefatos que me ajudam a recordar com mais riqueza de detalhes a minha infância e a minha vida escolar.

Contudo, como ressalta a pesquisadora Luciane Grazziotin (2008), no que se refere à memória, a partir das concepções foucaultianas, propõe peregrinação, um mergulho, percurso, caminho que se utiliza de fontes orais como campo metodológico e é neste sentido que lembranças do passado transcendem a individualidade e através da memória faz-se o caminho, constrói a história.

Lembro que participei na época de alguns projetos sociais do governo, recordando-me, por exemplo, do ticket-leite e da vaca mecânica que distribuía leite e pão de soja. O lixão da cidade era a algumas quadras da vila, o que inscreveu em nossa identidade comunitária apelidos como “*vila da mosca*” ou, pelo alto nível de criminalidade, “*prómorrer*”.

Quando nós fomos para lá, o terreno estava demarcado por estacas, e não havia energia elétrica, saneamento básico, nem água encanada. Ainda crianças, nós carregávamos água de uma chácara que possuía poço artesiano, passávamos o dia carregando com um cabo de vassoura atravessado nos ombros para dividir o peso dos baldes. Não havia transporte público para aquela região, no bairro não havia demarcações nem das ruas e por três longos anos vivemos num presente tão atrelado ao passado, minha mãe com o fogareiro, conservando as brasas para passar a roupa a ferro. As brincadeiras terminavam cedo no inverno e antes das 18 horas já estávamos trancados em casa, banhados/as à beira do fogão a lenha e a nos iluminar o lampião.

Esperávamos a chegada do meu pai para a janta, sentávamos todos naquela mesa de madeira limpa com esfregão de aço todos os dias. Nem sempre ele vinha cedo, teve um tempo que pouco o vi, pois estava trabalhando para além do seu horário, para arrumar nossa casa que ainda estava frágil e não possuía piso e sim chão batido. Lembro-me de acordar à noite, de ouvir correria, barulhos e bolas de fogo a cruzarem em vários sentidos (tiroteio entre gangues da vila), e algumas vezes eu via meu pai na porta do quarto com a cortina levantada, semblante cansado. Quando eu acordava, ele já havia saído; muitas vezes achava que havia sonhado com tudo aquilo.

Além de todas essas vivências, minha infância ganhou novas experiências na medida em que ingressei na pré-escola da instituição que havia inaugurado no mesmo período da minha chegada à comunidade. Assim, com cinco anos de idade tive meu primeiro contato com as letras e os livros, e não os manuseava, pois tinha medo de estragá-los. Realizava as atividades com esmero mesmo, muitas vezes não entendendo a proposta. Segurar o lápis, pintar um desenho de uma menina de vestido tão belo quanto das bonecas, deixaram-me com calos nos dedos, porém, não queria parar. Estava sempre bastante ansiosa pela estrela que a professora iria me dar, mal ela saberia que eu mais tarde procuraria encontrá-la no céu. Afinal, acreditava que as estrelas que a docente me presenteava estavam lá para brilhar nas noites escuras e que toda boa ação minha faria uma mais nascer. Confesso que as estrelas nas quais ela desenhava em meu caderno brilhavam a noite quando eu o espiava.

Na primeira série ouvíamos histórias depois do recreio, e eu dormia imaginando aqueles campos verdes, com ovelhas, o rio passando e as árvores. Tudo isso, de certa forma, lembrava-me um pouco dos passeios em família na beira do rio. Todavia, o ambiente escolar me mostrou também que as pessoas não eram iguais e que as diferenças por vezes nos colocavam em posições distintas. Eu notava que a minha turma era formada, em sua maior parte, por “morenos e negros”, enquanto as crianças brancas e loiras, chamadas de “anjos”, sentavam-se na frente na sala de aula e sempre iam de mãos dadas com a professora.

Dagmar Meyer (2002, p. 67) nos provoca a desnaturalizar a ordem das coisas e do humano, borrar estas fronteiras de quem pode ser anjo ou demônio, marcadores de raça/etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, classe social, colocando o colonizador como norma onde se propõe uma hierarquia e classificação das quais por muito passam despercebidas.

Precisamos reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e/ou que pensamos sobre nós mesmos e sobre o outro e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de determinada maneira e não de outras. Veremos, então, que essas aprendizagens (culturais) estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais.

Até aquele momento eu não sabia que existiam pessoas que não sabiam ler; pensava em meus familiares, inteligentes e respeitosos, eles/as sabiam! Engano meu, e foi um dos meus primeiros anseios para ser professora: queria ensiná-los/as a ler,

pegava livros emprestados na biblioteca para ler em casa e via o orgulho deles/as e a esperança que a escola fizesse toda a diferença em nossas vidas, já que eles/as não tiveram essa oportunidade.

Os anos foram passando e as aulas tomaram outro formato, não podíamos imaginar leituras extensas e copiávamos o dia inteiro, sem muitas vezes ler o que escrevíamos. A bagunça começou a aparecer e eu descobri que havia lugares que nos levavam quando não tínhamos o comportamento desejado ou não levantássemos a mão para pedir para apontar o lápis e para perguntar. Mas a professora ficava de costas escrevendo no quadro e, muitas vezes, ficávamos um tempão com as mãos levantadas. Banheiro, só no recreio, não podíamos conversar um com os outros e, de modo inevitável, logo uma bagunça acontecia e alguns eram removidos para o temido SOE (Serviço de Orientação Educacional) e assinavam o caderno negro, com o peso de ser expulso/a.

Na quarta série eu tive a minha primeira experiência de indisciplina, e o castigo não me assustou, muito menos assinar o caderno negro, mas o bilhete a entregar para minha mãe... este sim pesou, tinha a ver com seu sonho e o meu de ser professora, afinal, professora não deve fazer bagunça? Continuava a sonhar em ser educadora, apesar de já não ter os pré-requisitos; tinha notas boas e frequência impecáveis, mas não parava quieta, conversava demais, minha curiosidade não me deixava sossegar.

Assim, no segundo grau era por zoneamento e a escola que tinha magistério não atendia minha vila, mas minha irmã conseguiu um endereço de uma amiga para que eu pudesse me inscrever no processo seletivo; fiz a prova e passei. Foi um período bastante difícil, pois brigava todos os dias na escola por causa das piadas sobre ser bugra, de vila e usar roupas simples.

Comecei a matar aula e logo entrei em embate com os professores, que estranhavam meu jeito e me encaminharam ao SOE da escola para ser orientada a não usar short, pois uma professora me viu no mercado com tal peça de roupa, o que não condizia com o vestuário da profissão que eu desejava abraçar. Minha mãe passou a trabalhar como diarista e camareira em um motel da cidade para poder custear meus materiais e passagem, mas o choque entre universos tão diferentes me sufocou, eu não conseguiria ser aquela boa moça recatada.

No ano seguinte comecei a namorar e logo engravidei. “Acabou meu sonho”! Agora tinha que ser mãe aos 17 anos e carregar comigo a certeza de todos/as que eu não conseguiria ser nada além do que meus pais foram. Dediquei-me de forma intensa,

precisava mostrar que eu era “mãe”, mesmo adolescente, e “desisti” dos sonhos, passando a embalar sem saber a estrela que iria me guiar novamente para o caminho de ser livre, forte e exemplo para ela.

Voltei a estudar aos 25 anos no Instituto Paulo Freire, localizado na vila onde eu morava. Àquela época eu havia tido outra menina que estava com um ano; mas fui acolhida de tal forma que consegui terminar o meu Ensino Médio. Neste momento, voltaram vários questionamentos sobre quais seriam os possíveis problemas de pertencimento em relação ao bairro onde eu morava, pois víamos nos rostos das pessoas certo preconceito quando falávamos onde morávamos. Tal fato afetava a construção de nossa identidade como moradores daquele local, pois pertencer à vila poderia significar não conseguir emprego em lugar algum. No meu caso, havia o agravante de ter duas filhas, além de morar longe da cidade.

No segundo semestre de 2005 abriu um projeto piloto do Governo Federal de ampliação da Universidade Pública, oferecendo em Uruguaiana vagas para o Curso de Educação Especial, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria. Naquele momento eu vi então a oportunidade de cursar o Ensino Superior, sonho este que esbarrava no alto custo da Universidade Privada que por anos teve seu monopólio em Uruguaiana. Foram quatro anos até eu me formar e ser a primeira de uma extensa família (tanto materna, quanto paterna) a ter uma graduação completa.

Neste espaço surgiram outras oportunidades de estudos, entre eles a especialização que fiz a qual me permitiu refletir sobre este “latifúndio” de saberes, e por que minha família, de certa forma, não conseguia acessar esta educação nas escolas e na vila onde me criei, assim como o porquê da baixa escolaridade. Tais questionamentos me levaram a desenvolver o projeto de pesquisa “*De problema à dissidência: Os marcadores sociais da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental numa Escola Pública de Uruguaiana/RS*”². Encontrei no percurso eventos que clamavam por visibilidade, como

² Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em História Africana Afro brasileira e indígena desenvolvido sob a orientação da Prof^o Dr^a Alinne de Lima Bonetti, cursado em 2015. A monografia foi defendida em junho de 2016. Em 2015, no II Salão de Ações Afirmativas UFRGS, onde apresentei parte desta pesquisa que estava se iniciando, ganhei naquele ano o *Prêmio destaque Oliveira Silveira*. No ano seguinte, com a pesquisa finalizada, pude levar as análises para o Salão de extensão da UFRGS, participando das tertúlias (educação anti-racista) recebendo como destaque em 2016 o Prêmio André Rebouças. Também 2016 foi publicado na revista *Recult* da CLAEC o artigo *A juventude da periferia na Escola: Qual é o problema?* (<http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v2i4.313>), e nos Anais do III Seminário GCSRER-Edu, o artigo *De “problema” à dissidência: os marcadores da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de*

por exemplo, “a briga por machos”, analisando como eles eram vistos e se enxergavam como alunas/os-problema. Tal situação me fez refletir sobre a necessidade e a emergência de análises em torno da produção de conhecimentos e os processos de construção de identidades nesta comunidade. Faz-se necessário abrir os portões da escola e assumir a dissidência, que se faz pela diferença. Incorpora-se a possibilidade de identidades alternativas, que são dissidentes de um padrão hegemônico, pautado em um universo de valores específicos, tomado como universal.

No momento que é tu criado onde tem briga, discussão, tem bebida, tem álcool, tem droga, qual é tua reação, tu só dá o que tu recebes tu não consegues, Orientadora Nadia complementa: tu é o reflexo do meio da onde tu vem, e a orientadora Silvia finaliza: reflexo do meio. (Orientadoras Nádia e Silvia, DC 10/11/2015). (LEGUIÇA, 2016, p. 52)

Eu acho que aqui no Monumento, eu acho que o que acontece, mas é pelo o que eu vejo, é pela falta de carinho em casa e eles querem chamar atenção dentro da sala de aula, se é de bens materiais falta para ele, pra eles. Eles são carentes de tudo, então aqui na escola é uma maneira pra eles, sei lá, estou falando pelos indisciplinados, e de se aparecerem, porque em casa eles são um, no meio de dez é só mais um (Coordenadora Sandra, DC 11/11/2015) (LEGUIÇA, 2016, p. 52)

Estes excertos, retirados do trabalho referenciado acima, nos provocam a pensar os discursos que, de certa forma, alimentam e sustentam preconceitos, desviando e direcionando o olhar para uma única perspectiva, sem analisar a teia de relações de poder que estão em torno daquilo que é dado como natural.

Instigada por essas identidades dissidentes (re)produzidas em tal universo de investigação, não posso deixar de referir que se trata de uma comunidade na qual eu nasci e cresci e que anos depois retornei para desenvolver uma pesquisa de Mestrado. Ao retornar em outro tempo e espaço, inevitavelmente busquei ampliar a compreensão dessas identidades dissidentes, pautadas pelas convenções de gênero e de sexualidade por meio de sanções e disciplinamentos dos corpos de meninas e meninos.

Desta forma, busquei (re)conhecer e (re)visitar, de forma intensa e comprometida, tomando por base os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais, a escola e em especial a turma de crianças, pensando o disciplinamento dos corpos infantis e os desdobramentos que se fazem presentes no cotidiano da instituição educativa, colocando os *scripts* de gênero em ação. Neste sentido, trago os argumentos que me nortearam e interrogaram nesta imersão.

A partir dessas experiências de pesquisa e a partir dos estudos de gênero desenvolvidos no Grupo de Pesquisa TUNA (Uruguaiana), e agora de forma mais intensa no mestrado na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* (PPGEDU/UFRGS), como integrante da equipe da pesquisa internacional “*Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus-tratos emocionais e a morte*”, coordenado pela Prof^a Jane Felipe (FACED, UFRGS) e pela Prof^a Carmen Gallet (Universidad de Extremadura, Espanha), pretendo resgatar tais discussões no campo da Educação Infantil. O eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*, dentro da referida linha de pesquisa, é um dos pioneiros nessa discussão, chamando atenção para a importância de analisarmos como se dá a construção dos *scripts* de gênero, em especial no que se refere ao controle dos corpos desde a mais tenra infância. Cabe ainda referir que tal eixo temático é o responsável pela maior produção de pesquisa do Brasil no campo das infâncias, conforme nos mostra o trabalho de Gabriela da Silva Santos, realizado na UNICAMP, intitulado “*Gênero, sexualidade e sexismo na educação infantil e sua presença nas produções acadêmicas*” (2015).

Tais inserções me motivaram, portanto, a desenvolver uma pesquisa que levasse em conta de que forma os marcadores sociais da diferença se entrecruzavam, no espaço de uma escola de Educação Infantil, interferindo assim na construção das identidades de gênero das crianças, que começam a se delinear desde cedo não só na família, mas nas instituições educativas. Dito de outro modo, o problema de pesquisa pode ser resumido na seguinte proposição: de que forma os *scripts* de gênero são construídos e alimentados na infância, especialmente no que se refere ao controle dos corpos de meninas e meninos, no espaço da Educação Infantil? Quais as intersecções e atravessamentos que se manifestam nesta construção, produzindo ou não desigualdades?

O referencial utilizado se estruturou a partir dos Estudos de Gênero, em especial nos trabalhos de teóricas como Guacira Louro (1997; 2014), Dagmar Meyer, (2004; 2012a; 2012b, 2018), Jane Felipe (2008, 2009, 2013), assim como nos Estudos Culturais (2005) e nos Estudos da Infância, expressos nos trabalhos de Maria Carmen Barbosa (2010), Maria Isabel Bujes (2002), Sandra Corazza (2000; 2002; 2005), dentre outros/as.

Em relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, trata-se de um trabalho de inspiração etnográfica, realizado em uma escola de Educação Infantil de Uruguaiana, em uma turma de crianças entre 4 e 5 anos, foram realizadas observações participantes três vezes na semana, no turno da manhã, em princípio das 7h30min às 11h30min,

quando busquei levantar dados e conhecimentos sobre as trajetórias cotidianas entre a chegada das crianças, dos funcionários/as e educadores/as, observando a organização inicial, bem como a rotina escolar em movimento. Posteriormente me concentrei em momentos específicos com as crianças, observando as práticas escolares desenvolvidas a que eram submetidas, suas falas entre os pares, a relação estabelecida entre a professora e demais educadores da escola com elas, os comentários feitos entre elas em relação às expectativas de gênero, bem como o desconforto de algumas professoras de outras turmas com a minha presença na escola, em especial quando souberam do meu tema de pesquisa. Para isso, baseada nos exemplos metodológicos expressos por Karen Klein e José Damico (2012) foram feitas anotações minuciosas no diário de campo, onde procurei descrever, registrar impressões, organizar, desenvolver e refletir sobre a inserção no local pesquisado.

Diante dessa mobilização descrita neste capítulo, busco estruturar os demais da seguinte forma:

No capítulo dois, intitulado “*Infâncias e Scripts de gênero: algumas considerações conceituais*”, procurei abordar os conceitos norteadores desta pesquisa. Neste sentido, este capítulo ganhou três sessões a fim de discutir conceitualmente temas como: sujeito-criança; infância na contemporaneidade e controle dos corpos infantis.

O terceiro capítulo, “*Caminhos Metodológicos da Pesquisa*”, descrevo a proposta metodológica construída, pontuando os (des)encontros que envolveram a investigação. Apresento os sujeitos da pesquisa e o aporte teórico que sustenta os métodos de pesquisa: observação participante e etnografia.

No que diz respeito ao quarto capítulo, denominado “*Escola: espaço de (re)produção dos scripts de gênero*”, dedico-me a analisar a instituição escolar como espaço generificado, de controle e produção dos corpos infantis. Para isso, dividi o capítulo em quatro sessões, destacando os processos de regulação dos corpos infantis e as relações de poder (pastoral), bem como os atravessamentos de raça e classe social presentes nesta dinâmica.

Já o quinto capítulo, me dedico a compreender a construção e operação dos *scripts* de gênero no espaço escolar. Dessa forma, me atentei para a produção de meninos e meninas, forjados em meio a processos misóginos, homofóbicos e de sexualização do feminino.

No capítulo seis, me dedico a refletir sobre as atitudes apresentadas pelo corpo docente da escola observada, procurando analisar acerca da importância da formação de professores/as no âmbito inicial e continuado.

Para finalizar, sob o título *“Há um jeito certo de se despedir”?* *Algumas reflexões* – baseada nos movimentos analíticos – procurei retomar os argumentos tecidos a fim de destacar as principais contribuições deste estudo, ressaltando algumas das implicações desta pesquisa para a minha formação, bem como para a qualificação da Educação Infantil.

2 INFÂNCIAS, CORPO E *SCRIPTS* DE GÊNERO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

As crianças desde a mais tenra idade possuem um corpo com necessidades, sensações, gostos, preferências, estabelecendo inúmeras redes de conexão capazes de auxiliá-las no aprofundando de seus saberes.

Para ampliar minha discussão, recorro aos/as teóricos/as que discutem infâncias, gênero e sexualidade, como uma construção histórica, social e cultural. Também utilizo alguns documentos que trazem as concepções de infância e de sua educação, tais como o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009), *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* e a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC-EI), para assinalar a concepção de que criança é um sujeito concreto, interativo e de direitos civis.

2.1 Sobre o ser criança

Quando pensamos na infância como uma importante fase da vida, especialmente a partir do século XVIII como alvo de estudos e atenção, torna-se fundamental entender os múltiplos atravessamentos que constituem a criança e sua infância em contato com a educação escolar. Maria Isabel Bujes (2002) traz argumentos contundentes, quando enfatiza em sua obra “Infância e Maquinarias”, que a constituição das identidades infantis se insere em um amplo processo de construção do sujeito moderno. Dentro desse contexto, é importante ressaltar que a escola de educação infantil é compreendida como uma instituição que faz parte de uma tecnologia política de regulação da população com o intuito de controlar e normatizar.

Vale ressaltar ainda, conforme as contribuições de Sandra Corazza (2000), que as infâncias tomam outro caráter, incitado pelo espírito de benevolência. Tal conceito sofreu modificações no século XVIII e XIX, o que levou os sujeitos infantis a serem reconhecidos como indivíduos que mereciam cuidados e proteção, cabendo à família e à sociedade oferecer o suporte necessário para que isso acontecesse. A partir desta época outros discursos começaram a interpelar os sujeitos infantis, tais como a medicina, a psicologia e o direito, de modo que a infância passou a ganhar espaço enquanto campo de pesquisa.

Partindo deste ponto onde a infância sai do cenário da invisibilidade, para ser reconhecida, vista, cuidada, ter opiniões, desejos e poderes de consumo que antes não lhes eram ofertadas, ela entra no século XX com *status* de visibilidade. Conforme Mariangela Momo (2007), este sentimento potencializa-se devido às condições que possibilitaram seu desenvolvimento, que dizem respeito ao sentimento de infância e vários fatores discutidos em diversos estudos, que se debruçam a construir um olhar mais criterioso sobre a infância moderna. Um destes trabalhos está relacionado à Revolução Industrial e ao surgimento da classe burguesa. Vale lembrar que as classes economicamente mais privilegiadas trouxeram uma determinada noção de infância.

Cabe salientar também que outros arranjos estão relacionados ao fortalecimento da família nuclear juntamente com as descobertas científicas.

Pinto e Sarmiento (1997), ao refletirem sobre a sociologia da infância, ressaltam que a partir da década de 90, houve um alargamento dos limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia. Neste sentido, o referido conceito passou a ser considerado um fenômeno social, concebido como uma categoria social autônoma, analisável em suas relações com a ação e a estrutura social.

Para além, é importante destacar que as publicações sociológicas dedicam atualmente uma atenção muito maior no que diz respeito às problemáticas da infância, “testemunhada pela publicação cada vez mais frequente de artigos do âmbito da sociologia da infância, o que constitui uma importante mudança perante um passado próximo onde tal publicação era inexistente” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 1).

Sendo assim, no que se refere a contemporaneidade, não posso deixar de considerar que a sociedade na qual vivemos desempenha um papel fundamental na constituição infantil. Momo (2008), quando discute sobre a atualidade e as condições culturais na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola, ressalta que o modo de vida atualmente está bastante relacionado às condutas como: rapidez, imediatez e urgência. Essas práticas refletem significativamente na formação da criança, que a autora conceitua como “infância instantânea”. A pesquisadora ainda propõe o desafio de refletir acerca dos “desejos urgentes” que são mobilizados nas crianças desde a mais tenra idade, tendo curta duração frente aos novos artefatos que são divulgados na mídia a todo o momento. Como observa Sandra Corazza (2002, p. 18):

Do ponto de vista da economia, estas crianças constituem, dentre o público segmentado, o 'segmento infantil' específico de consumo, integrado por pequenos, mas representativos consumidores. São independentes, tomam decisões, influem nas seleções dos adultos e consomem muito. Pesquisas apontam que as crianças dessa geração 'pode tudo' selecionam seus programas de TV sozinhas; decidem sobre a marca e os equipamentos do computador; vão a viagens, acampamentos, festas, sem a companhia dos familiares; escolhem suas roupas, cinema, CDs, lanches. Deste modo, possuem poder de decisão em produtos que extrapolam o mundo dos brinquedos e guloseimas, e influenciam as decisões de compra de toda família.

A referida autora também chama atenção para um tipo de infância que não tem acesso às novas tecnologias e que está à margem de tudo, aquilo que ela chamou de infância ninja, uma analogia ao filme Tartarugas Ninjas, que retratam a história desses pequenos animais guerreiros. Corazza lembra uma situação ocorrida em Porto Alegre, quando algumas crianças em situação de rua, ao serem encontradas dentro de um bueiro, disseram se identificar com os personagens do desenho animado. Embora alijadas de tudo, vistas como perigosas e marginais, eram crianças que lutavam pela sobrevivência, guerreiras. Mariano Naradowski (1999) também se refere às crianças que se encontram à margem das novas tecnologias. Ao nos depararmos com estes conceitos, podemos pensar nas crianças que frequentam as escolas da periferia, vivendo muitas vezes em situação de risco social.

Cabe referir ainda as contribuições de Bianca Guizzo, Dinah Beck e Jane Felipe (2013), que mostram o quanto o conceito de infância deve ser entendido como fluido, múltiplo, instável e heterogêneo, permitindo afirmar que há várias representações que podem variar de acordo com a época, a cultura e com os diversos atravessamentos que constituem estas infâncias. Portanto:

As infâncias são percebidas como algo que nos escapa, desconcertando nossos saberes, bem como colocando em voga o que historicamente tem sido posto como verdade e construído para elas. As infâncias mostram-se revestidas de uma rede de complexas relações, entremeadas por distintas produções culturais, sociais e históricas, não resultado de um processo evolutivo, como algumas perspectivas tentam fixar e enquadrar (GUIZZO; BECK; FELIPE, 2013, p. 20).

Partindo dessa perspectiva, as autoras ressaltam que as infâncias são atravessadas por pedagogias que as educam e as inventam. Assim, neste sentido, poderia salientar que tais pedagogias servem para fabricar e regular os corpos infantis, na busca de conduzir seus comportamentos desde muito cedo.

2.2 Para compreender as infâncias na contemporaneidade

As crianças pequenas se constituem sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças. Ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem (BRASIL, 2009a, p. 24)

Tal pertencimento marca sua constituição identitária que é um processo no qual o ser humano vive ao longo da vida. Afinal, nossa identidade é uma construção processual e constante que deve ser debatida, relativizada, desnaturalizada. De acordo com Guacira Lopes Louro (2007, p. 240) “os sujeitos se constituem de múltiplas e distintas identidades (de gênero, de raça, etnia, sexualidade etc.), na medida em que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais”. Como diz a autora, se somos sujeitos de identidades múltiplas, é preciso investigar as situações que nos interpelam.

E nesse caminho, me sinto instigada a promover uma análise mais aprofundada acerca do como é “ser” criança e dos atravessamentos que as constituem. Até porque, acredito que as crianças são sujeitos capazes, potentes, que por vezes conseguem driblar os *scripts* impostos pelos adultos (ZANETTE; FELIPE, 2016). Na perspectiva de Carla Rinaldi (2012, p. 204)

Essa procura pelo eu nasce com a criança, e é por isso que falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção a vida em direção à relações entre eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz, uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida sozinha e com os outros.

A autora traz a perspectiva de Reggio Emilia, que pode contribuir para ampliar nosso olhar acerca dos sujeitos infantis, sua relação e construção de pertencimento. Isso tudo me conduz a pensar sobre a importância de realização de um trabalho na Educação Infantil visando na aposta de crianças que fazem perguntas e criam hipóteses sobre si, sobre o outro e sobre tudo que as cerca. Na perspectiva foucaultiana, a escola tornou-se um lugar privilegiado de governo das crianças e dos jovens, de contenção de seus corpos.

A fim de intensificar minha problematização para a Educação Infantil, recorro a Rodrigo Saballa Carvalho (2005), que baseado nos estudos desenvolvidos por Foucault,

problematiza as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos no interior de uma instituição educativa de primeira infância. Dessa forma, o autor compreende que as crianças e os adultos são envolvidos pela ação do poder disciplinar, o que demanda uma análise minuciosa para que possamos perceber os movimentos de fabricação dos corpos, bem como os de resistência e pluralidade dos indivíduos no espaço escolar.

É possível dizer que a “fabricação” dos corpos se operacionaliza através de dois processos interligados: a objetivação e a subjetivação. Os indivíduos tornam-se alvos de um poder exercido sobre eles e de um saber produzido a partir deles, com o qual passam a se reconhecer como sendo subjetivados. Dessa forma, tais indivíduos passam a compreender o disciplinamento como algo natural. (CARVALHO, 2005, p. 23)

Deste modo, é possível entender que as identidades também são constituídas dentro do espaço escolar e que os processos de disciplinamento dos corpos produzem subjetividades.

Para entender a construção identitária como algo de caráter ainda mais fluido, mutável e tecido nas relações de poder, recorro a Felipe e Guizzo (2017, p. 226) que trazem os conceitos de *scripts* de gênero e de *scripts* sexuais. De acordo com as autoras:

A ideia de *scripts* nos parece potente para pensar criticamente todas as prescrições que nos são impostas desde o nascimento (ou mesmo antes dele), em função de sermos designados como machos ou fêmeas. Tais expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas (ou amarradas) ao longo das nossas vidas – pela família, pela religião, pela escola e demais instituições e pelos mais variados discursos -, dizendo-nos como devemos ser e nos comportar. Apesar de se pretenderem hegemônicos, tais roteiros que vão sendo construídos minuciosamente dia a dia, sempre podem sofrer inúmeras negociações, recusas ou adesões, sejam elas totais ou parciais. Cientes de que os conceitos sempre escorregam, são provisórios e não dão conta da complexidade dos sujeitos [...] Poderíamos então entender os *scripts* de gênero e os *scripts* de sexualidade como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios *scripts*.

Portanto, os *scripts* de gênero se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim desigualdades a partir das diferenças entre os sexos, que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como o vemos, sentimos e tomamos posse dele e somos tomados por ele.

Como destaca Cristiano Eduardo da Rosa (2019), a ideia de *scripts* se inspira em estudos que datam desde a década de 40, com pesquisas dos campos da psicologia, da linguística e da sociologia. O autor ainda aponta que, apesar dessas produções tratarem como teoria, operamos aqui com os *scripts* como conceito e ferramenta potente para problematizar as questões de gênero e sexualidade, abordando como somos, desde a infância, capturados cognitivamente, linguística e socialmente por meio das expectativas que a sociedade estabelece a respeito do ser e se fazer homens e mulheres.

Para melhor aprofundar este conceito – que visa compreender os modos delineados em torno das expectativas comportamentais de sujeitos masculinos e femininos – me amparo em Felipe (2019), ao tomar de empréstimo o conceito de *scripts* a partir da arte e da comunicação. Em teatro, cinema e TV os *scripts* (ou roteiros) são elaborados pelo/a autor/a e, em parceria como o/a diretor/a do espetáculo, elaboram instruções (na maioria das vezes escritas), com o objetivo de nortear a atuação de atores/atrizes/apresentadores/as na elaboração e no bom andamento interpretativo de seus personagens ou programas.

Partindo desse pressuposto, os *scripts* de gênero são considerados “roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos” (FELIPE, 2019, p. 241). Dessa forma, os sujeitos que ousam romper com tais prescrições sancionadas pela sociedade, podem sofrer discriminações e preconceitos.

No que diz respeito aos *scripts* sexuais, Felipe (2019) recupera os escritos de John H. Gagnon e William Simon (1973), que consideram a atividade sexual humana como fruto de interações sociais que são aprendidas. Desse modo, as sexualidades devem ser compreendidas em seus aspectos culturais, históricos e sociais e não apenas a partir do biológico, pois como refere Silvana Goellner (2003, p. 29):

Um corpo não é somente um corpo, é também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos.

Frente a estes conceitos, podemos perceber a escola como um ambiente generificado, no qual ocorrem regulações, negociações e resistências, configurando-se assim, a dinâmica de (re)elaboração de *scripts*.

Cabe destacar, que tais significados são constituídos nas relações de poder e através de minuciosas técnicas de vigilância e regulação. Como lembra Felipe e Guizzo (2017), desde muito cedo as crianças vão compreendendo ‘o que é ser menino ou menina e o que é permitido a cada um/a’, afinal desde que nascem os bebês já recebem marcas que os identificam a partir das expectativas de gênero presentes na cultura.

Autores/as como Jane Felipe (2018), Bianca Salazar Guizzo (2013) e Alexandre Bello (2006) trazem importantes contribuições acerca da relação entre os temas das interfaces entre infâncias, gênero e Educação Infantil. As autoras e o autor destacam sobre a fabricação dos *scripts* de gênero e *scripts* sexuais (FELIPE, 2018), bem como a produção da masculinidade e da feminilidade nos ambientes educativos que atendem as crianças de tenra idade. Eles alertam que o indivíduo se constrói intelectualmente e socialmente de acordo com padrões culturais aceitos como norma. Ainda ressaltam que há uma constante regulação através de dispositivos sutis de controle sobre as condutas para que nenhum indivíduo venha a borrar as fronteiras de gênero.

Entretanto, cabe destacar que os meninos são mais regulados (BELLO, 2006) e as meninas, por sua vez, são mais livres dos processos vigilantes e regulatórios/disciplinares, podendo transitar pelo chamado “mundo masculino” de modo mais tranquilo, o mesmo não ocorrendo entre os meninos, que desde sempre são obrigados a mostrar uma espécie de heterossexualidade compulsória. É preciso ressaltar que as experimentações que as crianças fazem em suas brincadeiras e brinquedos, por exemplo, são muito marcadas pelas expectativas de gênero e não devem ser confundidas com as identidades sexuais.

Ou seja, o fato dos meninos brincarem de casinha ou de boneca não fará deles homossexuais, assim como o fato das meninas gostarem de futebol não afeta em nada suas identidades sexuais, como temem muitas famílias. Há aqui um profundo desconhecimento a respeito do desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças brincam de qualquer coisa, independente do sexo. O problema é que muito cedo a cultura já começa a delimitar o que deve ser permitido a cada um deles/as, em função do gênero masculino ou feminino (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Inspirada nestes/as autores/as, me lanço a operar com os conceitos que me permitam perceber as regulações, dispositivos, discursos e engrenagens que produzem as teias destas relações de poder. Para isso busco com as crianças entender de que forma se dão esses entrelaçamentos e produções.

Portanto, me debruço em mais um desafio: o de ouvir e “dar voz” às crianças. Carvalho e Fochi (2016, p. 159) nos chamam atenção para o fato de que, além de ouvi-las, é necessário que observemos “as operações que ocorrem no interior das instituições, procurando encontrar devires minoritários que interrompem o que está dado pela ordem institucional”.

Também busco inspiração nas produções de Campos (2008), Rocha (2008), Corsaro (2011) e Delgado e Müller (2008), a fim de considerar a importância da qualidade das interações e conexões verbais entre adultos e crianças, crianças e adultos, ressaltando ainda, a compreensão do sujeito infantil como protagonista da pesquisa. Todavia, conforme destacam os/as autores/as, é preciso estabelecer condições apropriadas para a construção de estratégias comunicativas desencadeadoras dos discursos das crianças, pensar em ambientes e atividades propícias, procurando analisar e interpretar suas múltiplas formas de trazer/produzir informações

Por meio destas produções estudadas procurei, ao longo da pesquisa, construir uma postura de pesquisadora, tendo um olhar sensível e criterioso. Assim, preparei-me para conhecer com as crianças, (re)viendo toda a dinâmica da pesquisa, pois neste contato me ative a toda construção sociocultural na qual a criança estava imersa, as desigualdades sociais que por vezes refletem na linguagem e na habilidade de interação e expressão da criança, até o cuidado no modo de perguntar e na seleção de palavras e termos utilizados com elas.

2.3 O controle dos corpos infantis e o conceito de gênero

Certamente se poderia estender para além dessas idéias sobre “poder disciplinar”- o qual constituiu, através das práticas cotidianas e de técnicas minuciosas, os sujeitos. O conceito Foucaultiano de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o “corpo-espécie” também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. (LOURO, 2014, p. 45)

Partindo da compreensão de que o corpo é um construto histórico, social e cultural, atravessado pelos elementos de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, dentre outros tantos atravessamentos, me propus a investigar com maior profundidade a construção e o controle dos corpos na educação infantil, na tentativa de entender como ocorriam e se entrelaçavam essas ações. Além disso, me atentei em pensar como a escola de educação infantil, a qual se atribui a tarefa de “cuidar e educar”, de acordo

com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI, 2018), e com os marcos legais que a embasam, a saber: a Constituição Federal (1988), que em seu Artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Destaco em especial alguns documentos que alicerçam as ações no Campo da Educação Infantil desde os últimos 10 anos até os nossos dias, a saber:

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006-2008);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2008);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010);
- Brinquedos e Brincadeiras nas creches. Manual de Orientação Pedagógica (2012);
- Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012);
- Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012);
- Diretrizes em ação – Qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015);
- Avaliação da Educação Infantil a Partir da Avaliação de Contexto (2015).

Em todos esses documentos elencados acima é possível encontrar alguma referência aos corpos infantis, o direito ao movimento, à brincadeira, ao convívio com os colegas.

Atualmente uma expressão de currículo para a educação infantil foi recentemente aprovada no documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC³, que tem por objetivo organizar e normatizar de forma nacional o currículo, assegurando o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento. A

³A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Trecho retirado na íntegra <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#competencias-gerais-da-base-nacional-comum-curricular>

referida Base está alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), que organiza as práticas escolares em todo país, propondo metas e conhecimentos comuns para garantir a educação de qualidade.

No entanto, é preciso considerar que os documentos são um campo de disputa política. Como observa Silva (2005, p. 15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Neste sentido é possível pensar o currículo como um documento de identidade assim proposto pelo autor, que trará em sua seleção intencionalidades.

Portanto, todo documento implica em uma disputa por imposição de significados, como foi possível constatar com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com os Planos Estaduais e Municipais pelo país, que em muitas localidades acabaram retirando qualquer menção a sexualidade e gênero nesses documentos. Em 2014 as discussões sobre o PNE resultaram em uma contundente “caça ao gênero”, fomentado pelo discurso de uma “pseudo” neutralidade educacional. As escolas e seus educadores/as estavam ou estariam a praticar a chamada “Ideologia de gênero”, termo utilizado inicialmente pela igreja católica, desencadeando um forte pânico social e moral (FURLANI, 2016; JUNQUEIRA, 2016; 2017; 2018; BORGES; BORGES, 2018). Grupos religiosos e conservadores alegavam, na ocasião, que a educação escolar estaria interferindo na educação familiar, desrespeitando assim o direito da criança e da família. Neste sentido, Simioni (2017) traz uma provocação no que se refere ao debate acirrado por parte desses grupos, mostrando que gênero se tornou um tema perigoso, que por vezes toma força de imposição contra a heterossexualidade como norma.

Neste sentido, a cidade de Uruguaiana não ficou fora de um cenário de disputas, pois por ocasião das audiências públicas, envolvendo a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) do município, o plenário da Câmara de Vereadores da cidade ficou lotado e visivelmente dividido, com grupos contra e outros favoráveis à retirada do termo gênero e sexualidade do referido documento. Tais grupos eram compostos, de um lado dos/as educadores/as, povos de terreiro, discentes, enquanto do outro lado, havia pessoas lideradas por um grupo de Igrejas Evangélicas pentecostais. Com o plenário lotado, não houve espaço para que todos/as pudessem presenciar a votação. Ônibus foram locados para deslocamento deste público composto por religiosos, de modo que a via teve que ser interditada. Com auxílio de um carro de som foi feito em frente à Câmara de vereadores um culto, onde eram proferidas várias frases, como: “*fora*

ideologia de gênero, lutando pela família". É nítido perceber que tais manifestações estão embasadas em uma compreensão equivocada do conceito de gênero, confundido identidades de gênero e expressões de gênero com identidades sexuais e orientação sexual, como apontam as pesquisas de Rogério Junqueira (2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2018) e Jimena Furlani (2016).

É preciso entender que o conceito de gênero remete à construção histórica, social e cultural das masculinidades e feminilidades, trabalhando no sentido de questionar a heteronormatividade, que impõe a todos uma heterossexualidade compulsória. Para Joan Scott (1988) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, como forma primeira de significar as relações de poder. Portanto, Tais conceitos devem ser aqui entendidos segundo LOURO (2009, p. 89-90), como disposições que tem por efeitos, a manutenção das hierarquias, e que estas possuem investimento de forma contínua e repetida, garantindo o privilégio da heterossexualidade, pois segundo a autora

Seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade*; – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias.

A partir dessa concepção muito presente na sociedade de que existem apenas dois gêneros possíveis, dentro de um modelo binário – masculino ou feminino –, este conduzirá a uma única forma considerada normal, natural e possível de desejo,

Que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de *heteronormatividade*, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados. (LOURO, 2009, p. 89-90)

Em um cenário de (in)disposições ideológicas no que se refere ao gênero nesses últimos tempos, cabe destacar que o conceito diz respeito à construção sociocultural das diferenças sexuais. “à construção do conceito de gênero, instrumento de análise que

pretendeu dar conta desses fenômenos, ou seja, da construção social das diferenças e desigualdades entre os sexos, gênero tornou-se o objeto maior dos estudos feministas.” como observa Cecília Sardenberg (2015, p. 69), tem se tornado objeto de repulsa e caça, alimentando uma explosão de discursos distorcidos e preconceituosos sobre os Estudos de Gênero, tentando limitar – ou mesmo eliminar - esta discussão no âmbito escolar, movimentos estes que possuem várias facetas e *slogans*, que recorrem à família e à escola principalmente.

Projetos como “Escola sem partido” e “Estatuto da família”, vêm sendo discutidos em nível nacional, a fim de serem implementados de forma brutal nas nossas instituições educativas. Tais propostas, conseqüentemente, retiram a autonomia pedagógica dos docentes e barram o acesso das crianças à pluralidade de visões de mundo. Além disso, engessam o investimento em ações que possam diminuir a violência, misoginia e homofobia na nossa sociedade, que por sua vez reverberam nos altos índices apontados pelo Atlas da Violência 2018 e 2019 ⁴.

Marlucy Alves Paraíso (2018, p. 30) fala da tormenta em que vivemos nos últimos anos, por conta dessa onda conservadora que tem assolado o país, presente em várias instâncias da política, por exemplo. Sobre a retirada da palavra gênero no PNE, a autora observa que

A maioria dos parlamentares presentes na votação do dia 22/04/2014 cedeu ao *lobby* dos pastores deputados Marco Feliciano (PSC-SP), Marcos Rogério (PDT-RO) e Pastor Eurico (PSB-PE), e aceitou excluir a diretriz que propunha a superação das desigualdades educacionais “como ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. A Câmara dos Deputados Federal, portanto, conseguiu suprimir a questão de gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) em sua versão final.⁵

Logo e de forma rápida a aprovação do PNE munuiu e alimentou discursos para que os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME), em seus respectivos estados e municípios retirassem o termo “gênero” de tais

⁴Acerca da relação entre o agressor e a vítima, o Atlas da Violência 2018 aponta que, em 2016 observou-se que a maioria dos casos de estupro contra crianças foi cometido por amigos/conhecidos (30,13%). No entanto, é estarrecedor notar que quase 30% dos casos de estupro contra crianças foram perpetrados por familiares próximos, como pais, irmãos e padrastos (p.67). Já o Atlas da Violência 2019, divulgado em junho do corrente ano, aponta que a distribuição de homicídios femininos, por idade, possui moda menos acentuada do que a dos homens, sendo o pico caracterizado por um platô que perpassa dos 18 aos 30 anos. Por outro lado, as chances relativas (em relação ao homem) de a mulher ser assassinada na infância ou nas idades mais avançadas é maior, o que possivelmente reflete a questão da violência passional e da misoginia ainda presentes na sociedade brasileira, que se diferencia do problema da violência masculina ligada à juventude. (p.70).

⁵Ver: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>

documentos, como mencionei anteriormente. Munidos de *slogans* como: “*Abaixo à ideologia de gênero*”, “*Ideologia de gênero não é de Deus*”, ou ainda “*Não deixemos o gênero destruir as famílias*”, grupos religiosos e conservadores se mobilizaram em muitas cidades e pressionaram o poder público para que retirassem dos documentos qualquer menção a gênero.

Logo, a BNCC não escapou deste movimento, o que nos faz pensar na falta de informação e rigor teórico das pessoas e grupos que propagam o “perigo” da suposta “ideologia de gênero”. Este movimento teve caráter de campanha, na qual se podem encontrar vastos materiais, movimentos que incitavam a filmagem e denúncia de educadores que pudessem ensinar “algo neste sentido”. Batalhas se firmaram em torno de permanência/retirada do termo *gênero* e *sexualidade* nas Câmaras Estaduais e Municipais.

A BNCC, assim como qualquer outro documento, foi estruturada a partir de lutas e disputas em torno de sua elaboração. No âmbito da educação infantil, os conhecimentos vão se estruturando a partir dos campos de experiências, que podem ser elencados da seguinte forma: 1) O Eu, o outro e Nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Destes campos de experiência elenco dois, os quais tem um diálogo com minha pergunta de pesquisa. De forma mais profunda, podemos perceber que os *scripts* de gênero se fazem presentes no conteúdo, especialmente no campo de experiência “*O Eu, o outro e o Nós*”; que carrega a potência e a intencionalidade de pensar em si, percepções das diferenças. Segundo o documento (BRASIL, 2018, p. 36-37):

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Já o campo de experiências intitulado “*Corpo, gesto e movimentos*” aponta que ocorrerão as descobertas de si e seu corpo e sensações. Os seus objetivos ressaltam a intencionalidade da autonomia, do controle dos corpos, gestos, lugares.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 36-37).

Portanto, faz-se importante analisar em que medida esse espaço cumpre seu papel na formação/regulação desses *scripts* de gênero impostos às crianças, e quais os pressupostos de gênero e sexualidade que atravessam o ambiente escolar e operam na constituição e manutenção de tais roteiros. De que forma a escola vai (re)produzindo, através de suas práticas diárias, que por vezes são fortemente generificadas, inúmeras desigualdades? Ou ainda, de que modo a instituição escolar, em especial as voltadas para a educação infantil, podem problematizar os diversos artefatos culturais - músicas, textos, imagens, mídias, datas comemorativas – que acabam por reforçar a violência contra mulher e os maus-tratos emocionais aos quais somos submetidas diariamente?

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa parte do interesse de entender como se dá o controle dos corpos infantis no âmbito da escola, e quais são os *scripts* de gênero acionados na prática escolar da Educação Infantil, pensado no contexto do ensino público Municipal da cidade de Uruguaiana (fronteira-oeste) do Rio Grande do Sul de uma Escola de Educação Infantil Bento (EMEI), em uma turma de etapa VI, que atende crianças de 4 - 5 anos.

Utilizei a metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, que segundo Uwe Flick (2009, p. 8) “apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Este tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’”. Ainda Flick (2009), ressalta que este mundo ‘lá fora’, foge dos contextos especializados de pesquisa como laboratórios, para que venhamos entender experiências, examinando interações e comunicações, investigando documentos ou traços semelhantes de experiências e interações. Sendo assim, a metodologia utilizada nesta pesquisa permite nos aproximar, mergulhar, vivenciar o mundo ‘de dentro’ combinando técnicas como a de observação participante, e a utilização de recursos auxiliares de pesquisa como o registro sistemático das observações em diário de campo, que ocorreu nos meses de agosto a dezembro do ano 2018, três vezes por semana, das 7h30min às 11h30min, perfazendo aproximadamente um total 284 horas de observação.

Foram disponibilizados para a direção, para as educadoras e para as famílias diretamente envolvidas na pesquisa os TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A entrega foi feita através do convite encaminhado aos responsáveis, marcando uma data e horário para a entrega dos Termos, ocasião em que eu precisaria de um tempo para explicar como seria a pesquisa. Neste dia foram 14 responsáveis, na maioria mães (11). Este encontro aconteceu no saguão logo após a entrega das crianças na sala, não houve questionamentos e me coloquei à disposição para esclarecer possíveis dúvidas, o restante dos TCLE foi sendo entregue de forma individual conforme as crianças foram vindo à aula.

Para as crianças foi disponibilizado o Termo de Assentimento no mesmo dia da entrega do TCLE aos responsáveis, onde elas puderam desenhar ou “assinar”, concordando em participar da pesquisa. Neste dia se encontravam 15 crianças (9 meninas e 6 meninos), todos/as curiosos/as, pois notaram que eu havia conversado com seus responsáveis. A professora ficou na sala e avisou-lhes que eu iria conversar com

eles/as. Quando me apresentei e vi em seus olhos curiosos/as o que eu estaria fazendo ali, organizei as crianças em um semicírculo, deixando caixas de lápis e canetas hidrocores no meio do círculo, passando a entregar os Termos de Assentimento. Fui conversando com elas, e logo surgiram algumas indagações: *“Tu vai ser nossa profe”?*; *“Tu vai estudar aqui na escola”?*; *“Onde fica teu colégio, profe”?*

As meninas ficaram interessadas na questão do diário, o caderno no qual eu faria anotações: *“É tipo meu querido diário”?*; *“E as fotos, eu posso olhar”?*; *“Profe, tu tem filhos”?* Nenhuma das crianças colocou-se de forma desinteressado/a, ao contrário, todas aderiram à proposta de forma tranqüila e curiosa.

Os meninos ficaram olhando as folhas entregues e conversando entre si, e um e outro questionou: *“Tu vai até na pracinha com a gente”?*; *“Tá, eu entendi, mas tu vai ser nossa profe”?* A maioria fez desenhos que representavam paisagens e bonecos/as de si e tentaram assinar.

O restante dos Termos de Assentimento foi sendo feito conforme as demais crianças iam chegando na aula. As crianças que já tinham “assinado” o Termo, logo informavam para as outras como elas tinham feito, chamando a atenção daquelas que estavam chegando. Quando eu convidava a criança para conversar, os demais logo avisavam: *“É bem tranqüilo, a profe é legal; eu já fiz isso com a profe, ela vai ficar com a gente”*.

Minha inserção na escola se deu através da observação participante, que possui as seguintes características, segundo Flick (2009, p. 33-34):

Na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. Assim, ela ou ele deve adotar um estilo que agrade a maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter o controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade (às vezes em um sentido literal, se é uma comunidade onde os recursos básicos de sobrevivência são escassos) e deve fazer um acordo tácito de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado. Como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados. Mas, para os nossos propósitos neste livro, lembre-se de que a observação participante não é por si mesma, um método de pesquisa - ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados.

Sabemos o quanto por vezes somos questionados em relação à neutralidade na pesquisa, tendo como premissa o afastamento do objeto a ser observado. No entanto, o trabalho de pesquisa com crianças pequenas exige muita atenção e cuidado, pois segundo Felipe (2009, p. 9), “esses pequenos sujeitos de nossas pesquisas estão constantemente nos desafiando a sermos seus parceiros, pesquisadores/as participantes”.

Corsaro (2005) contribui significativamente para a reflexão sobre a pesquisa etnográfica com crianças. De acordo com o autor, a aceitação de suas falas é desafiadora devido às diferenças óbvias existentes quanto aos adultos, como, por exemplo, a maturidade cognitiva e comunicativa, as relações de poder, o tamanho físico, entre outras. Corsaro (2005) ressalta a importância de refletirmos acerca das nossas ações como adultos frente às crianças, para não sermos associados a uma figura autoritária. Isso envolve um diálogo profundo com docentes acerca deste aspecto antes da entrada em campo. O autor traz como sugestão estratégica a entrada “reativa”, ou seja, lugares restritos de contatos entre crianças e adultos. Assim, ao permanecer em áreas “dominadas” pelas crianças, como a casinha, as caixas de areia e demais espaços, espera-se uma reação das crianças à figura adulta, para que aos poucos elas possam considerar o/a pesquisador/a como uma espécie de “amigo adulto especial”.

Outra preocupação é a questão da ética na pesquisa, onde este movimento pesquisado/a e pesquisador/a se dão de forma horizontal. De acordo com Angrosino (2009, p. 58), a observação é altamente recomendada nos estudos etnográficos: Diante de preocupações éticas com a observação absolutamente não intrusiva, “os etnógrafos confiam mais frequentemente na observação de cenários onde eles próprios sejam conhecidos participantes e onde possam se envolver diretamente nas atividades” (observação participante).

Principalmente quando a pesquisa envolve crianças pequenas, não podemos pensar numa observação asséptica e sem interação, pois seremos demandadas pelas crianças em várias situações do dia a dia da sala referência. Consequentemente, considere mais adequado assumir um alto grau de envolvimento fazendo parte da rotina da escola, me integrando à equipe escolar.

Assim, por meio do Diário de Campo, registrarei as experiências que aquele contato me forneceu, sendo a principal fonte de produção e materialização desta escrita. A observação e a utilização do Diário de Campo requer uma organização prévia para que a coleta de dados ocorra de forma a trazer as minúcias das relações, permitindo

ampliar e assim não correr o risco de dispensar nenhum elemento de campo, pois seguindo Flick (2009, p. 25):

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Portanto, o Diário de Campo tomou uma dimensão fundamental, pois a partir dele pude registrar os momentos, fatos e descrições, levando em conta dados que se cruzavam nesse universo escolar. Registrei dados como clima, temperatura, horários, data, dia da semana, trajeto de ida de volta, descrição do ambiente, do vestuário, cheiros, as minhas sensações na realização do trabalho como pesquisadora e, principalmente as falas e comportamentos das crianças e das professoras e monitoras. Como aponta Angrosino (2009, p. 59), é necessário o registro dos acontecimentos por meio de anotações bem organizadas (um arquivo por dia), que incluíram:

- Explicação do cenário específico;
- Descrições dos participantes;
- Cronologia de eventos;
- Descrições do cenário físico e todos os objetos materiais dentro dele;
- Descrições de comportamentos e interações;
- Registros de conversas ou de outras interações verbais.

Esses elementos compreendem a parte descritiva do registro, mas também julguei importante incluir na ficha uma parte reflexiva com os itens propostos por Bodgan e Biklen (1994):

- Reflexões analíticas;
- Reflexões metodológicas;
- Dilemas éticos e conflitos;
- Mudanças na perspectiva do observador;
- Esclarecimentos necessários.

O diário de campo constituiu o lugar real e material, onde foram registradas as relações e os acontecimentos que têm lugar na escola, na sala de aula, no recreio, mas também registrei outros fatos que compõem o conjunto de dados, tais como reflexões, questionamentos, lembranças ou impressões no decorrer dos dias. Por ser pesquisadora e optar por esta metodologia e técnicas as quais me permitiram esta imersão e troca, fui me experimentando e me construindo, junto à pesquisa de campo, que “supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência; aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; e inscrever no próprio processo de investigação a autocrítica constante” (LOURO, 1997, p. 145-146).

Ainda neste sentido reflito com Mirian Goldemberg (2004, p. 19), ao discorrer sobre os laços entre os estudos qualitativos e as trilhas constituídas pelo sujeito pesquisador, quando ela afirma que:

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto de pesquisa, percebe-se que os pesquisadores sociais se interessam por pesquisar aquilo que valorizam. Esses pesquisadores buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado.

Refletir minha prática na pesquisa, enquanto pesquisadora me faz pensar em toda esta epistemologia do conhecer, que está para além de olhar, analisar e entender o outro, mas em permitir-se um mergulho, entender estas teias e o aprofundamento no processo de alteridade, o meio social, as culturas, religiões. Há muitos mais fios que envolvem estas relações, que de certa forma estão sempre tensionadas de formas distintas para cada sujeito, dependendo da situação. Logo, estar diante das crianças em um contexto específico, observando os *scripts* de gênero em movimento, e como o (des)controle dos corpos se dá neste universo escolar, me transbordou de subsídios para analisar estas sutilezas do cotidiano, que por vezes demarcam não só nossos corpos, mas nossos espaços, tempos, movimentos entre outros.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa seguiu os princípios éticos, dentro das especificidades da área de Ciências Humanas, por isso não serão divulgados os nomes verdadeiros das crianças e das professoras. O nome da escola também será preservado. Usarei nomes fictícios. Os

modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com o Termo de Consentimento estão colocados nos Apêndices e estes respectivos documentos assinados pela direção, professoras e famílias, além do termo de assentimento das crianças, serão guardados comigo no período de cinco anos.

Para pautar sobre as questões éticas da pesquisa, recorri às contribuições de Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 196) que discutem acerca da complexidade deste conceito no âmbito das investigações no campo da Educação. De acordo com os autores, os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são intensamente atuantes especialmente no campo da Medicina, procurando garantir a integridade e dignidade dos/das participantes de pesquisas clínica. Isso repercute em um biocentrismo que aplica determinadas regras, nas quais perdem o sentido se aplicadas em investigações sociais e humanísticas. Afinal, o modelo biocêntrico pauta-se na separação entre as posições de pesquisador/a e pesquisado/a, além de ter a dimensão das implicações e controle total dos procedimentos, etapas e possíveis repercussões das experimentações, o que acaba não abordando a subjetividade do/a pesquisador/a.

Sendo assim, na pesquisa que envolve o campo social e humanístico, um único modelo ético não consegue dar conta de avaliar as implicações da realização destas pesquisas. Neste sentido é preciso, “recusar uma única regulação ética e propor múltiplas problematizações éticas, de acordo com as particularidades de cada investigação social e humana”. Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 196) sugerem que o *uni-verso* de pesquisa deve ser compreendido como um *multi-verso* de pesquisa, que não é único, mas múltiplo. Essa multiplicidade desencadeia em uma série de atravessamentos que constitui a pesquisa. Seja através do seu recorte, objeto, pressupostos, fundamentação teórica, metodologia(s) utilizada(s), “atravessamentos do/a pesquisador/a que a conduz, do/a orientador/a que a coordena ou orienta, da instituição de ensino e pesquisa que a financia”.

Dessa forma, pesquisar por meio desta perspectiva de ética, requer do/a pesquisador/a a tarefa de compreender os *multi-versos* de pesquisa, bem como sua própria existência, que constituem os limites e potências para pesquisar. Neste sentido, cada *multi-verso* de pesquisa tem suas próprias demandas éticas, necessitando de diferentes formas de consentimento por parte dos/as pesquisados/as, exigindo assim variadas e complexas conexões entre o lugar social e político do/a pesquisador/a na sua relação com os sujeitos da pesquisa.

No que tange as pesquisas que envolvem os Estudos de Gênero e Sexualidade, Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 198), sustentados na perspectiva foucaultiana, ressaltam ainda que investigar sobre estas temáticas nos coloca na posição de agentes das (des)construções de sexo-gênero e de sexualidade em uma dada cultura e em um dado período histórico. Os autores sinalizam que ao fazermos pesquisa não deixamos nossos sexos, gêneros e sexualidades do lado de fora do campo de pesquisa. Até porque, “não fazemos pesquisas ‘sobre’ gênero e sexualidade, mas fazemos pesquisas ‘com’ gênero e sexualidade”.

Por isso, estamos implicados/as nos dispositivos que produzem nossos lugares de sujeitos generificados e comprometidos com a conduta da pesquisa e com o conhecimento produzido por meio dela. Portanto, a implicação do/a pesquisador/a social é encarada como condição para a construção de uma ética de pesquisa, logo metodológica, que conduz a conduta do/a pesquisador/a.

Assim, empreguei nesta investigação, a concepção de que a ética é uma dimensão relacionada às pesquisas sociais e de que existem múltiplas éticas possíveis nessas pesquisas, especialmente às que empregam metodologias qualitativas, participativas, nas quais necessitam estabelecer relações de confiança entre pesquisadores/as e participantes.

3.2 A cidade e a escola

Para refletir mais profundamente sobre o campo da pesquisa, me preocupei inicialmente em compreender acerca do município em que a instituição educativa se localiza.

Dessa forma, destaco que escola onde a pesquisa se desenvolveu fica na cidade de Uruguaiana, localizada na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a cidade possui uma população estimada de 129.784 habitantes, sendo 93,6% residentes na área urbana. O salário médio mensal dos trabalhadores formais no ano de 2016 era de 2,2 salários mínimos.

Segundo os dados consultados na Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul⁶, no Departamento de Planejamento e integração e no Observatório Estadual de Segurança Pública - Indicadores Criminais por Municípios, temos os seguintes dados, em relação à cidade de Uruguaiana: homicídio doloso, 9; latrocínio, 0;

⁶ <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher> (consulta 05/08/2019)

furtos, 839; abigiato, 71; furto de veículo, 30; roubos, 357; roubo de veículo, 3; estelionato, 78; delitos relacionados a armas e munições, 34; entorpecentes-posse, 85; entorpecentes-tráfico, 81⁷.

No que se refere à violência contra as mulheres no ano de 2018 e primeiro semestre de 2019, temos:

Tipo de agressão	Ano 2018	Jan à Jun 2019
Ameaça LEI MARIA DA PENHA	441	226
Lesão corporal LEI MARIA DA PENHA	315	174
Estupro LEI MARIA DA PENHA	22	18
Feminicídios LEI MARIA DA PENHA	Consumado: 03 Tentativas: 04	-----

Tais dados nos alertam para o aumento significativo nos índices de violência contra as mulheres, no que se refere ao estupro, dentre os outros indicadores que nos provocam a pensar as relações de gênero na cidade, mostrando a necessidade e a urgência de buscarmos formas mais eficazes de combate à violência centrada no Gênero.

Uruguaiana possui o IDHM⁸ - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - de 0,7442, com uma estimativa de 12,2 % de analfabetos. Em 2010 a taxa de escolarização de 6 a 14 anos era de 97,6%. Já o IDEB⁹ - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2015 era de 5.3.

⁷ FONTE: Observatório Estadual de Segurança Pública / SSP-RS. Atualização dos dados em: 06/01/2019. Consulta em: 07/01/2019.

⁸ Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) trata-se de “uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, que pode variar de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano” (Atlas Brasil, 2013, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Colocando Uruguaiana em 131ª lugar no estado, situação melhor que as vizinhas Alegrete (151ª), Itaqui (260ª) e São Borja (179ª).

⁹ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio

Em relação ao número de escolas existentes na cidade, a rede de Ensino Municipal possui 41 Pré-escolas, distribuídas entre 21 privadas, 10 estaduais, e 10 municipais; 47 escolas de Ensino Fundamental, sendo 4 privadas, 27 estaduais e 16 municipais. Já, na modalidade Ensino Médio conta com 15 escolas, sendo 3 privadas e 12 estaduais. Esta rede totalizou em 2015 cerca de 18.046 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 1.282 na rede privada, 11.087 na estadual e 8.369 na municipal. Já no ensino médio foram 5.447 matrículas naquele ano, 348 delas na rede privada e 5.584 na estadual. Na pré-escola somase um total de 2.622 matrículas, sendo 826 na rede privada, 380 na rede Estadual e 1.416 na rede Municipal, segundo dados do IBGE (2014).

A Escola Municipal de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa está localizada em uma comunidade de periferia, que teve sua formação inicial com a população ribeirinha que enfrentou a enchente de 1983, sendo esta, uma das maiores que a cidade de Uruguaiana enfrentou, deixando grande parte de sua população desabrigada. Por conta disso, várias famílias foram colocadas nesta área periférica da cidade, que na época, não havia nenhuma infraestrutura, nem mesmo água encanada, luz elétrica, transporte público, com o agravante de ser naquela região o local onde estava o “lixão da cidade”.

A comunidade hoje conta com duas escolas de Educação Infantil, duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (dentre elas a maior da cidade em números de educandos), um Instituto Estadual de Ensino Médio. Conta também com dois Postos de saúde, uma farmácia, três supermercados, uma Cancha de Bocha. Atualmente sua configuração reuniu mais de dez vilas que passaram a se chamar por um único nome, mas os moradores ainda se identificam com o nome das vilas de origem as quais ainda dialogam fortemente com o pertencimento social daquela comunidade.

Um ponto importante a ser colocado é a questão das pavimentações das ruas e esgoto, o que ainda é um grande problema para o bairro em geral, pois nos dias de chuva há muitos alagamentos e as vias que levam até as escolas EMEF Monumento e EMEI Bento são precárias, pensadas no movimento bairro/escola, pois na metade deste ano de 2019 foi finalizada a obra de restauração das vias do sentido centro/bairro.

Uma questão importante em relação ao acesso até as escolas, diz respeito ao fato delas estarem localizadas na entrada principal da Vila. Observei que muitos docentes

de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Trecho retirado na integra <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>, 11/07/2018.

acreditam ser cultural os/as estudantes não irem à escola nos dias de chuva, trazendo um discurso sobre a “infrequência escolar” que não leva em conta a realidade daquela comunidade, já que para as professoras, em geral, se deslocam de carro no sentido centro/bairro, trajeto esse que tem calçamento. Já quem mora nas vilas e precisa chegar às escolas, por vezes não consegue sair de casa, pois ficam inundados ou chegam molhados/as e assim ficarão até o final de aula.

A Escola de Educação Infantil Bento, trás em seu Projeto Político Pedagógico um pouco de sua história, e relação com a comunidade como segue abaixo descrito, conforme o documento analisado:

A construção da EMEI pesquisada foi muito esperada pela comunidade, pois nesta localidade existia somente uma escola de Educação Infantil que não contemplava o elevado número de crianças presentes na região e, desde a inauguração existe uma grande procura por vagas.

Quanto à escolha da escola pela comunidade, as famílias relatam que além da localização da instituição no bairro, optam pela qualidade, a atenção dos profissionais e o amor envolvido no trabalho. A comunidade está expressivamente mais presente na escola participando de reuniões, conversas, palestras, programação da escola, buscando informações sobre o desenvolvimento de seu filho e sobre como lidar com dificuldades junto à equipe diretiva e pedagógica.

Em relação à estrutura física a escola conta com recursos materiais e pedagógicos como:

- *Dez salas de aula, equipadas com jogos e materiais pedagógicos, porém, devido ao aumento das turmas em relação ao ano anterior, atualmente não dispomos de quantidade suficiente. Seis salas possuem estrutura com locais de fraldário e banheiro em anexo. As demais salas utilizam dois banheiros infantis divididos em quatro boxes localizados na parte externa próximos a salas de aula e estruturados para atender crianças com necessidades especiais, porém tornam-se insuficientes a demanda de alunos que temos atualmente.*
- *Existe o espaço para o Atendimento Educacional Especializado, porém não está equipada com o material adequado para as necessidades dos nossos alunos. Os materiais existentes foram organizados pela escola, pois estamos na espera dos recursos próprios para essa sala. Atualmente não dispomos também do*

professor de Atendimento Educacional Especializado e nossa clientela necessita do trabalho desse profissional, sendo que os alunos possuem laudo médico.

- *Uma sala ambientada de múltiplas atividades, denominada Cantinho do Sítio, recentemente ampliada fisicamente e equipada com DVD, televisão, livros infantis, brinquedos, jogos e materiais pedagógicos.*
- *Uma sala dos professores equipada com um computador, livros infantis e revistas pedagógicas para consulta dos educadores, uma impressora, mesa, armários. Essa sala é utilizada para reuniões pedagógicas, atendimento aos pais e planejamento dos educadores, entre outras necessidades.*
- *Uma sala da equipe pedagógica equipada com um computador, um armário e uma mesa para atendimento dos familiares dos alunos;*
- *Uma sala da direção/secretaria equipada com três mesas, uma bancada para atendimento ao público, dois computadores, três impressoras, dois armários e dois arquivos;*
- *Uma recepção/hall de entrada e estacionamento;*
- *Uma lavanderia com despensa para materiais de higiene e limpeza;*
- *Uma cozinha equipada com duas despensas para condicionar alimentos que necessitam refrigeração e não perecíveis. Estamos encontrando dificuldades nesse setor em relação aos ao conserto e/ou aquisição de equipamentos devido a falta de recursos.*
- *Um almoxarifado, banheiros femininos e masculinos.*
- *Área de recreação e lazer com três parquinhos em diferentes ambientes para alunos a partir da Etapa IV. Para as etapas de creche, são organizados espaços reservados em seus solários com brinquedos adequados a faixa etária.*

Atualmente, a escola atende aproximadamente 345 crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses, organizadas em 18 turmas, sendo etapas I e II Integrais e III, IV, V e VI em turno parcial manhã e tarde.

As turmas são constituídas por etapas correspondentes à idade da criança e a classificação das vagas de acordo com a data de nascimento da criança, obedecendo aos critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Até o momento o quadro de pessoal atuante em sala de aula é composto por 14 professoras, 05 professoras em Regime de Convocação, 05 auxiliares pedagógicas em regime de 40h e 01 auxiliar pedagógica em regime de 20h e 07 estagiárias.

A escola conta com o serviço de guarda escolar que tem por finalidade promover a segurança dos integrantes da comunidade escolar especialmente dos alunos no âmbito do espaço físico da escola assim como zelar pelo patrimônio escolar. Em suas atribuições também deve identificar e encaminhar as pessoas que chegam à escola em busca de informações.

Em relação ao professor de Atendimento Educacional Especializado, a escola possui três alunos com laudo médico diagnosticados com necessidades especiais e até o momento a escola não dispõe de um profissional especializado. A escola está em tratativas com a equipe da Secretaria de Educação para ofertar esse trabalho com os alunos em escolas próximas, onde disponham do atendimento com o Professor do AEE.

A escola dispõe também do serviço de secretaria com o atendimento de profissional qualificada, que mantém atualizado e organizado os documentos da escola, bem como um ótimo atendimento ao público.

A equipe pedagógica é constituída por 02 coordenadoras e 02 orientadoras educacionais sendo que uma encontra-se em laudo médico e está sendo substituída por uma professora em convocação.

A equipe diretiva é composta por 01 diretora e 01 vice-diretora, ambas eleitas pela comunidade escolar, porém a lei de diretores foi declarada inconstitucional ao fim do ano de 2016. Por isso, a equipe diretiva foi nomeada pelo poder executivo, respeitando assim a decisão da comunidade escolar.

A equipe de apoio é composta por 04 merendeiras e 05 serventes, sendo que estes setores se encontram com falta de componentes devido a laudo médico e licença gestante.

No setor da merenda contam com o apoio das nutricionistas da Secretaria de Educação, que realizam o acompanhamento do grupo de merendeiras com orientações em relação às boas práticas, visitas ao setor e organização do cardápio ofertado na escola.

A Secretaria Municipal de Educação em cumprimento ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Art.25) sobre o Direito e Dever dos Educadores à Formação Continuada, estrutura previamente o calendário e local dessas reuniões com as

educadoras, orientadoras, coordenadoras e direção. As famílias estão cientes dessas formações e datas através da elaboração conjunta do calendário escolar anual e observam os resultados do trabalho refletidos nos alunos

A escola conta com uma equipe pedagógica atuante e ressaltam o bom entrosamento entre os turnos, buscando sempre a comunicação com bilhetes, cadernos de recados e e-mail, ou com reuniões fora de seu horário quando há necessidade. A equipe procura desenvolver seu trabalho com excelência, viabilizando diferentes alternativas, acompanhando, auxiliando na superação de dificuldades e subsidiando a prática do educador.

As coordenadoras e orientadoras possuem total acesso as salas de aula, conhecendo as particularidades das turmas e alunos, tendo autonomia para trabalhar diretamente com as famílias em eventuais situações que envolvam a criança quanto às dificuldades na adaptação, na interação/integração na sala de aula, a aprendizagem, assim como dúvidas que os pais apresentam quanto ao trabalho pedagógico, buscando um trabalho em parceria com as educadoras, fazendo acompanhamento da prática e do planejamento. A partir das necessidades existentes na escola, a ampliação era imprescindível e hoje se tornou uma realidade. Concluem que a reforma da sala de atividades múltiplas, adaptação de um espaço para sala de recursos e o local apropriado para o refeitório, além da construção de 04 salas de aula, sendo duas delas para substituição das salas utilizadas para o refeitório e construção do muro ao redor da escola.

A efetivação do trabalho pedagógico é baseada no comprometimento e responsabilidade, a equipe mantém um bom relacionamento e há uma parceria entre os setores e colegas, fundamentada em valores éticos. Segundo contato inicial com a direção da escola, o bom relacionamento desse grupo se reflete nas crianças e nas as famílias, pois observa-se uma maior participação dos mesmos na vida escolar de seus filhos, assim como cuidar e educar na educação infantil são processos indissociáveis, a comunidade escolar deve estar alicerçada neste mesmo fundamento, construída sobre valores morais, éticos e democráticos, a fim de colher bons frutos a partir de um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral da criança. (PPP da EMEI Bento).

Para conhecer melhor a formação do quadro docente da escola, realizei pesquisa no site CultivEduca, de acesso público, que mantém os dados da formação dos

educadores que atuam nas escolas públicas brasileiras. Os dados aqui citados baseiam-se no levantamento de 2016:

- 53,8 % dos educadores da instituição pesquisada possuem curso superior completo;
- 7,7 % possuem curso superior incompleto;
- 38,5 % possuem ensino médio normal (Magistério);
- Nenhum educador da instituição pesquisada possui pós-graduação;
- 46,2 % não possui qualquer formação continuada;
- 30,8 % possui formação continuada em outras áreas;
- 23,1 % possui formação continuada em Educação Infantil.

Diante desses dados que se referem à formação do corpo docente, emerge a necessidade de se firmar o compromisso de formação continuada na área específica em Educação Infantil e infâncias, assim como em outras temáticas que atravessam a área, dentre elas gênero e sexualidade, ainda que tenha ocorrido a retirada de tais áreas do conhecimento do PME. Penso que não oferecer essa formação aos educadores enfraqueceu o movimento no momento de negociação do PME no município.

3.3 A turma

A turma observada foi a da Etapa VI B, do turno da manhã, com o total de 22 alunos/as, sendo 12 meninas e 10 meninos na faixa etária de cinco anos. A professora da turma Deise possui graduação em Pedagogia e Especialização em Neurociência aplicada à Educação pela UNIPAMPA, concluída recentemente. Segundo ela, as crianças eram afetivas e possuíam um bom relacionamento entre elas, além de terem se adaptado muito bem ao ambiente escolar e as novas professoras. A turma conta também com uma professora Assistente Clara, formada em letras/espanhol, aposentada no magistério e atualmente exerce esta função na escola.

Passarei a descrever agora algumas características das crianças que participaram desta pesquisa:

Karla, 6 anos, branca de cabelos longos, escuros, olhos redondos, bastante envergonhada, geralmente brinca sozinha e poucas vezes fala alguma coisa, mas faz as atividades propostas.

Carlos, 6 anos, pardo, cabelos curto, sorriso largo, bem enturmado e bastante questionador.

Henrique, 6anos, branco, cabelo rapado, olhos claros, bastante ágil, não é muito assíduo, gosta de brincadeiras de lutas e armas.

Thiago, 6 anos, branco, cabelos medianos, olhos claros, pronuncia palavras de forma a trocar letras, precisa de ajuda para fazer as atividades e chora com frequência quando é contrariado.

Bruna, 5anos, parda, cabelos medianos, olha com olhos que sorriem, chega e logo vem dar um beijo, pequena em estatura, bastante ágil.

Paulo, 6 anos, branco, cabelos pretos, olhos grandes, sobrancelhas grossas, chora bastante ao ficar na escola, argumentando que precisa cuidar da mãe. Pergunta várias vezes se vão buscá-lo. Curioso e muito falante, está sempre circulando na sala.

João, 6 anos, branco, com cabelos claros, olhos grandes, interage bastante com os colegas (meninos), brinca sempre de armas e não gosta de receber ordens, liderando, de certa forma, o grupo de meninos.

Mercedes, 5 anos, parda, cabelos medianos e ralos, bastante vaidosa, gosta bastante de brincar de princesa e maquiagem, tem bom entrosamento com as colegas.

Ingrid, 6 anos, branca, cabelos longos e escuros, é a maior menina em porte físico. Curiosa, ela está sempre atenta no que os colegas estão fazendo, e sabe tudo e mais um pouco, gosta de música e desenhos.

Manuela, 6 anos, parda, pequena, cabelos castanhos, quieta, bastante observadora, assídua, faz as atividades, gosta de brincar de cozinhar, quando sorri baixa a cabeça.

Larissa, 5 anos, branca, cabelos claros, longos e crespos, chega à aula bem acordada, de bom humor, faz as atividades e logo vem mostrar seus trabalhos, curiosa e destemida.

Ketlin, 6 anos, negra, de cabelo lisos, medianos, franzina, chega à aula com sono e as vezes passa um certo ar de tristeza, carinhosa e atenciosa com as colegas, mas fala pouco, gosta de maquiagem.

Clarissa, 6 anos, negra, cabelos medianos e crespos, gosta de brincar e faz as atividades com interesse. Assídua, mas com frequência ela tem alguma divergência sobre os brinquedos com as colegas vindo até a professora para pedir que interfira.

Rafaela, 6 anos, branca, cabelos castanhos medianos, pequena, magra, bastante ágil, tem um “bom papo”, lidera o grupo de meninas e juntamente com outras entra em

embates com os meninos por causa dos brinquedos, adora maquiagem, perfume e a cor rosa.

Sophia, 5 anos, branca de cabelos longos e fartos, usa quase que diariamente tranças, é bastante persuasiva quando quer alguma coisa, é quieta, mas quando é para “se defender”, ela se sai muito bem. Adora jóias e diz que vai trabalhar numa loja de brincos.

Pedro, 6 anos, branco, cabelos com corte bem baixo, de estatura ele é o maior da turma, bastante carinhoso, chega à aula cumprimentado os/as colegas, adora falar de comida, e troca tranquilamente seu carrinho por uma panela para cozinhar e fazer pizza.

Jefferson, 5 anos, pardo, cabelos escuros medianos e arrepiados, dos meninos ele é o menor em estatura, não gosta de ser contrariado, fica emburrado facilmente, prefere ficar no grupo dos meninos.

Felipe, 5 anos, negro, cabelos curtos, olhos curiosos e sempre tem uma história para contar. Gosta de mastigar chiclete, “*mas não pode, né*”? Não é muito assíduo, mas participa da aula e tem bom entrosamento com os colegas.

Matheus, 6 anos, pardo, cabelo “na régua” (corte curto, batido, com desenhos no cabelo, exemplos: raios, símbolos de heróis e etc.), franzino, adora cantarolar, vaidoso e sempre está falando coisas de sua mãe.

Leonardo, 5 anos, pardo, cabelo castanho, liso; vem pouco na aula e o pouco que fica chora bastante, reclama pela presença da sua mãe ou que preferia estar em casa. Não gosta de se juntar com as meninas.

Fernanda, 5 anos, branca, cabelos pretos e crespos, chegou na turma em outubro de 2018, bem carismática, alegre, curiosa, gosta de histórias e pintar desenhos, fala bastante de sua irmã mais velha.

Vitor, 6 anos, negro, cabelo medianos e cacheados, prefere sentar nos grupos menores de meninos, insiste em ficar com sua mochila ao seu lado. (Este menino foi transferido para outra escola na cidade, bem no começo das observações).

No que se refere às famílias ressalto que os dados que formaram esta pesquisa foram oriundos também da análise das fichas de matrícula das crianças, bem como das fichas de entrevistas que foram realizadas no início do ano letivo. Assim, posso considerar que a turma observada era composta por 22 crianças, sendo 12 meninas e 10 meninos, que nasceram nos anos de 2012 e 2013. 15 delas já frequentaram outra Escola. Cerca de 11 famílias elencam terem escolhido a escola pela questão da proximidade, 01 porque teve problemas em outra escola.

No que se refere à religião 6 famílias de disseram católicas, 13 evangélicas (1 Adventista, 1 Mórmon), 2 não responderam e 1 respondeu ser cristã.

Quanto ao disciplinamento 17 famílias, relataram que quando a criança teimava colocavam-na de castigo, como por exemplo: fazê-la ficar sentada, brigar, chamar atenção, conversar com ela olhando na altura dos olhos.

Em relação ao entretenimento proporcionado aos filhos, as 21 famílias relataram que costumavam colocar as crianças para assistirem TV como programa favorito. No entanto, algumas famílias comentaram sobre os medos das crianças, tais como: medo da polícia, do amigo imaginário, de crianças grandes, de bruxa, de esqueleto/caveira, de bichos em geral. 6 das famílias disseram que as meninas não demonstravam ter medo de nada, o mesmo ocorrendo com 05 meninos.

Ao responderem se a criança tinha algum trauma, algumas elencaram: “o pai foi preso na frente dele”, “na escola dois meninos bateram nele”, “mordido pelo cachorro”, “O pai brigou com elas”;

No que se refere às profissões dos progenitores, 15 mães eram do Lar, 1 Estudante, 1 Doméstica, 1 Balconista, 1 Cuidadora de Idosos, 1 chefe de cozinha, 1 Auxiliar de limpeza, 1 Diarista. Já o pais, 5 não tinham profissão, 1 era Motoboy, 1 policial militar, 1 vigilante, 2 serviços gerais, 2 Serventes, 1 Pastor, 2 Caminhoneiros, 2 Trabalhadores Rurais, 1 Motorista, em sua de 2 situação familiar há uma ordem judicial que impede o pai biológico de ter contato com duas meninas, uma delas convive com o padrasto, dentre as entrevistas destes documentos 21 delas eram mães, e 1 pai.

Algo que ficou bem marcado no levantamento de dados foi o fato de observamos um compromisso bem maior das mulheres quando pensamos no cuidado desta criança na Educação Infantil. Tal fato se evidencia pelo número expressivo de quem assinou a entrevista na escola para efetuar a matrícula do/a filho/a, ou ainda para quem a escola deve ligar caso haja uma emergência entre outras questões. Considerando que há muitos pais “desempregados” por que estes não exercem ou compartilham as tarefas do lar? Questionei ainda a (im)possibilidade dessas mães exercerem profissões remuneradas, embora muitas delas façam atividades como faxina ou como cuidadoras de crianças das amigas/os. No entanto, tais atividades parecem não ser reconhecidas por elas mesmas como profissão, uma vez que elas dizem ser “do lar, ou fazendo um bico”.

Estas informações, relatos e dados apontam para experiências de vida singular, próprias de um *ethos* específico, que podem ser compreendidas pelo prisma proposto por Claudia Fonseca (1989, p. 125):

No Brasil, os grupos populares têm desenvolvido normas familiares distintas das dos grupos dominantes. Se, por um lado este fato parece óbvio, por outro, ele arrisca ser obscurecido pela grande atenção dada atualmente, em pesquisas sobre a evolução da família no Brasil, a influência da higienização, do ideal do indivíduo, e da privacidade (em suma, os valores da família burguesa). Sugiro que esses valores não conseguem se impor sem condições materiais apropriadas e, portanto, que uma boa parte da população brasileira, talvez a maior parte, não seguiu este trilha.

A autora nos instiga a pensar e a lançar olhares atentos para compreender características e a multiplicidade de formas e (im)possibilidades de família entre as camadas urbanas de baixa renda, chamando atenção para “a prática de circulação de crianças como uma estrutura física de organização de parentesco em grupos brasileiros de baixa renda” (1995, p. 15).

Estar atento/a para estas múltiplas configurações familiares me possibilita tomar estas como complexas, fluídas e plurais, respeitando sua organização, história e o contexto de cada um/a. E neste sentido vale ainda pensar sobre o que é familiar,

Que a unidade significativa de organização social é a família extensa; que esta família extensa prioriza laços consangüíneos à relação conjugal; e que a circulação de crianças entre diferentes mães de criação faz historicamente parte da dinâmica familiar destes grupos (FONSECA, 1995, p. 22).

Outra característica relevante neste universo investigado diz respeito à proximidade da escola com a história familiar das/os crianças.

A professora Deise afirma que familiares já conhecem seu trabalho, pois seus irmãos/ãs, tios/as de certa forma já foram seus alunos/as ou freqüentaram a EMEI Bento, tornando este espaço ainda mais familiar ou, como, ela relata:

“A relação com as famílias é tranquila e baseada no diálogo, pois a professora informou conhecer muitos pais de anos anteriores, pois havia sido educadora de outros filhos, o que favoreceu a relação e a confiança dos pais com o trabalho proposto”. (Dia da entrevista, DC 04/08/2018)

Ao trazer estes dados das crianças e das famílias, como tais sujeitos se reconhecem e se identificam, suas relações familiares em suas configurações distintas, e de que forma esta comunidade escolar “fala de si e do outro”, produzindo conhecimentos a partir de suas vivências, ressalto a importância de valorizar suas singularidades e seus saberes localizados.

3.4 Dos desafios da pesquisa

Existem muitas entradas para as pesquisas pós-críticas em educação e currículo. Podemos adentrar nesse território por diferentes trajetos, desde que observadas algumas precauções necessárias. Gostamos muito de entrar nesse território pelo caminho da expansão, e percorrer a sua força de proliferação. Isso porque acreditamos no potencial dessas pesquisas para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na Educação e a partir daí, criar inventar, multiplicar, proliferar, contagiar... Acreditamos que é possível traçar possibilidades de – na pesquisa em educação e em currículo – encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento. Desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizar outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida. (PARAÍSO, 2012, p. 42).

Ao viajarmos para algum lugar, deparamo-nos com o sentimento de nos desacomodarmos, de sair do nosso território com a intenção de desbravar novos caminhos. Ao longo do percurso pelo mestrado, considero ter realizado diferentes viagens e imersões, que me propiciaram diferentes aprendizagens. No âmbito mais específico desta pesquisa, o que considero bem potente, foi o fato de “viajar” pelos diferentes discursos que constituem as instituições e os sujeitos que estão no município em que nasci e me criei. Destaco isso, porque apropriada dos conceitos foucaultianos, pude realizar o movimento – enquanto pesquisadora – de colocar sob suspeita tudo aquilo que ‘sempre’ esteve naturalizado naquele ambiente.

Para isso, me vali das contribuições de Rosa Maria Bueno Fischer (2007), que baseada nos estudos de Michel Foucault, ajuda a operar cuidadosamente com os materiais empíricos. A autora nos faz um convite para deixarmos para trás as certezas e buscarmos os autores e teorizações consistentes, a fim de que possamos nos apropriar de ferramentas produtivas na realização dos nossos problemas. Dessa forma, tornou-se mais viável colocar sob suspeita meu próprio pensamento, tornando difíceis os gestos fáceis, construindo então, o que Foucault (2010) considera como crítica.

Aproveito-me da concepção foucaultiana de que nascemos em um mundo de linguagem, e por isso, há discursos circulando desde muito tempo, muito antes de nossa chegada ao mundo e irá para além de nossa passagem aqui, nos cruzam de forma de sutil e “natural”. Sendo assim, tornamo-nos sujeitos desses discursos, em que atravessam, dimensionam e direcionam nosso corpo, operando também na construção

de significados para o mundo que nos cerca. Conforme observa Foucault (2004), nas relações de poder os sujeitos não são passivos às ações, na medida em que eles realizam movimentos de resistência e readequações a tudo o que lhes perpassa.

Baseada em tais concepções, antes de iniciar a análise, torna-se importante destacar que a pesquisa é apenas um recorte de algumas práticas discursivas expressas pelas crianças, por professoras, equipe diretiva, familiares e até mesmo percepções minhas descritas no meu diário de campo. Procurei examinar esse material sem generalizar ou fazer juízo de valor, afinal, ratifico neste exercício de que o(s) discurso(s) que pesquiso e produzo, são lutas e jogos de poder em prol de determinadas concepções, tidas como verdadeiras.

Neste sentido, me constituí um pouco mais como pesquisadora escrevendo, pensando, me repensando, a partir de todas as descrições propostas ao longo das quarenta e quatro visitas que realizei na escola, o que desdobrou em um diário de campo composto por 113 laudas. Dessas visitas, que iniciam desde a minha apresentação na escola para a equipe diretiva e conversa com a professora titular, até a formatura de final do ano de 2018, muitas percepções foram tecidas.

Assim, pude desfazer “pensamentos que cortam, separam, hierarquizam”, me apoiando em Paraíso (2012) para explicar meu percurso metodológico, que posso assemelhar a uma viagem. Dessa forma, penso que a partir desse processo de desmontar o que já foi pensado, consegui delinear e descrever os caminhos investigativos trilhados, os encontros e desencontros, as idas e vindas... enfim: o movimento de pesquisa. Tenho consciência de que chegar a um destino concreto e absoluto é impossível, e nem mesmo é minha pretensão. Contudo, valendo-me de algumas estratégias metodológicas, procurei esboçar alguns caminhos de investigação.

4 ESCOLA: ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO DOS *SCRIPTS* DE GÊNERO

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura, parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras ... (LOURO, 2004, p. 61)

As contribuições da autora citada na epígrafe que abre este capítulo, me fazem refletir acerca da escola como uma instância de aprendizagem. Neste ambiente, através da arquitetura, códigos, discursos, saberes, etc., vai se instituindo o lugar e as (im)possibilidades para cada sujeito. Tudo isso se desencadeia em muitos significados, fabricando assim identidades de gênero e sexuais, de classe social, de raça/etnia, de geração, dentre outras.

Dessa forma, através de múltiplos, sutis e refinados mecanismos e estratégias, as marcas da escolarização são inscritas nos corpos dos sujeitos infantis, possibilitando que meninos e meninas aprendam a se reconhecer como tal, e aprendam seus distintos "lugares" sociais – como sujeitos masculinos e femininos.

De acordo com Marlucy Paraíso (2010), a sociedade constrói uma maneira generificada de pensar, o que reflete nos efeitos das práticas curriculares. Esses pensamentos generificados orientam “condutas e práticas nos currículos” (PARAÍSO, 2010b, p. 19). Estas condutas por sua vez, diferenciam formas de tratar e formas de estabelecer cobranças a meninos e meninas.

Para ampliar ainda mais a discussão entrelaço as contribuições de Rochele Fachinetto, Fernando Seffner e Renan Santos (2017), quando ressaltam que a escola é a primeira instituição na qual se insere o sujeito no mundo público. Portanto, os autores apontam a necessidade de investir em pedagogias que possam contribuir para que os indivíduos decidam sobre si, sobre seu corpo, sobre suas trajetórias e pertencimentos, bem como possam respeitar as decisões do outro.

Cabe ressaltar que todas estas ações não transcorrem de forma pacífica, pois são entendidas como processos de subjetivação, permeados por intensas relações de poder e resistência. Portanto, torna-se potente observar a construção do que Jane Felipe e Bianca

Guizzo (2017) definem como *scripts* de gênero e *scripts* sexuais, já abordado anteriormente.

Considerando a dinâmica dos ambientes e da própria jornada escolar, nota-se uma segregação de meninos e meninas. A experiência de pesquisa leva-me a ponderar que, neste caso, há a articulação de marcadores sociais da diferença como gênero, raça e classe, que designam posições distintas na estrutura social, das quais decorrem de universos simbólicos que já começam a rascunhar os *scripts* de gênero através das vivências escolares. Deste modo, já nos primeiros dias de observação, vários foram os apelos de gênero, tanto na organização das filas, nas brincadeiras no saguão, quem corre na pracinha, quem brinca no balanço, mostrando que nos vários ambientes, o gênero estava em ação.

Todas as turmas deslocam-se em filas. Os pequenos apoiam a mão segurando o ombro um do outro, como se fosse um grande “minhocão”, sempre separados meninos de meninas, ordenados do menor ao maior. Ao entrar no refeitório, as crianças acomodam-se à mesa também separadas, meninos de um lado, meninas de outro. Não é orientado que assim o façam, mas acredito que a fila formada em separado, esta sim orientada pela professora, já induz a se organizarem dessa forma.

(DC 14/08/2018)

Escuto algumas risadas e barulhos na pracinha e vou conferir. Já são umas 10:00 e duas turmas da VI etapa lá estão brincando no balanço, escorregador e pneus. Fico olhando por uns 10 minutos, mas mesmo nesse curto espaço de tempo é possível perceber que as meninas brincam em grupos separados dos meninos. Tanto meninos quanto meninas utilizam os brinquedos, mas os meninos também brincam de lulinhas.

(DC 13/08/2018)

Acompanhei as crianças até o corredor do banheiro, onde as meninas ficam encostadas na parede aguardando sua vez e os meninos do outro lado também encostados enfileirados aguardando sua vez.

(DC 15/08/2018)

Estas manifestações são pautadas em um sexismo que vai ao encontro da perspectiva de Finco (2010) quando mostra que a organização das atividades diárias na Educação Infantil geralmente estabelecem dois grupos, o das meninas e o dos meninos. Isso acaba estabelecendo uma socialização distinta para o feminino e masculino. Dessa forma, é possível notar o conjunto de jornadas baseado em valores dicotômicos, percebendo-se basicamente “duas infâncias distintas”, fomentando sentimentos de disputa, rivalidade, segregação e exclusão da criança que transgredir as fronteiras dos *scripts*.

Tais manifestações sustentam-se em uma perspectiva cisheteronormativa (BUTLER, 2012), que se sustenta na ideia de que as pessoas recebem o *status* de humanas a partir do gênero. Para que isso seja inteligível, é preciso que ocorra uma linearidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais. Deste modo, a cisgeneridade como norma (natural) acarreta na desumanização e desqualificação de pessoas trans, uma vez que elas não seguem de forma linear os *scripts* normativos que lhes são impostos. De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus (2014, p. 247),

a percepção sobre quem são as mulheres se ampliou, deixou de apenas se remeter à mulher branca, abastada, casada com filhos, e passou a acatar a humanidade e a feminilidade de mulheres outrora invisíveis: negras, indígenas, pobres, com necessidades especiais, idosas, lésbicas, bissexuais, solteiras, e mesmo as transexuais.

Dessa forma, o dia a dia da Educação Infantil é marcado pelo controle, normatização e regulação dos corpos de meninos e meninas para que estes corpos correspondam às expectativas em torno de uma masculinidade e feminilidade que se pretende hegemônica, padronizada. Seja por meio do uso do banheiro, organização dos espaços circunscritos, organização em filas e mesas nas salas e refeitório, há uma intencionalidade pedagógica sexista que norteia os regimes de tempo e espaços na escola.

A fim de entender melhor como se constituem estes processos, me detive em compreender como se dava a dinâmica de construção dos *scripts* de gênero naquele ambiente escolar, procurando detectar as regulações que os corpos infantis sofriam.

4.1 Corpos Infantis e suas regulações

O corpo das crianças nas escolas, dos soldados no exército, dos doentes nos hospitais, é submetido a uma série de técnicas corporais de adestramento disciplinar. Trata-se de fabricar um corpo produtivo, maximizando enquanto uma “máquina de produção” de riquezas, uma fonte de trabalho ou unidade de batalha. No campo da criminalidade não se trata mais de simplesmente punir, mas de transformar um corpo rebelde em um objeto dócil e útil, para ser reintegrado na sociedade (SILVEIRA, 2015, p. 57).

Pensar em corpo na Educação Infantil é adentrar em uma discussão que envolve as diferentes tecnologias de submissão e produção de um sujeito produtivo desde a mais tenra idade. Neste sentido, cabe considerar que o corpo é o meio que nos tornamos

visíveis. Para Foucault (1997), a relação entre poder e corpo é bastante estreita, o mesmo ocorre com a relação poder e subjetividade. No que tange o processo de subjetivação, tanto Foucault quanto Deleuze (1992), o entendem como um movimento de individualização particular ou coletivo que constitui o sujeito. Portanto, o modo de subjetivação, adquire o que posso denominar de forma jurídica, na qual o sujeito submete-se a um código de leis, cuja infração pode desencadear em sanção. Neste caminho, acentuam-se relações do sujeito consigo mesmo, bem como o uso de técnicas e procedimentos em que cada um vai se constituindo como objeto de conhecimento, transformando assim seu próprio ser.

Para ampliar ainda mais tal discussão, me baseio nos estudos foucaultianos e nos escritos de alguns de seus interlocutores como Veiga-Neto (2016) e Castro (2016), para compreender o conceito de poder como uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa. Assim, o indivíduo é ao mesmo tempo receptor e emissor de poder e, neste constante fluxo em rede, ocorre uma ação sobre a ação. Neste sentido, não é algo que alguém possui, mas que é exercido sobre os sujeitos, produzindo efeitos, reações e respostas. Até porque, as relações de poder são entendidas como um conjunto de ações que têm por objetivo outras ações possíveis, que por sua vez, operam sobre um campo de possibilidade nas quais facilitam, dificultam, induzem ou mesmo impedem que determinadas situações ocorram.

Todavia, conforme Foucault (2004) salienta em seus estudos: onde há poder, há resistência. Este movimento é formado dentro da própria rede, sendo, por vezes, abrangente, mas geralmente instalado de forma transitória e móvel.

Por meio das obras “Segurança, território e população” (FOUCAULT, 2008a) e “Nascimento da Biopolítica” (FOUCAULT, 2008b), pude compreender que Foucault, entende as relações de poder ao longo da história da sociedade em três momentos. No primeiro, intitulado de Estado Soberano, há uma sustentação de concepção teocêntrica. Portanto, o poder é outorgado por Deus, assim, o poder do rei se originava do poder divino.

Já o segundo período, é compreendido como Estado Administrativo, em que Foucault analisa o foco na administração e disciplinarização dos corpos. De acordo com o autor, os séculos XVIII e XIX, desencadearam em alterações nos jogos de poder, que foi sendo gradativamente substituído pelo ele chama de sociedades disciplinares, que por sua vez, tiveram seu apogeu no séc. XX.

Vale destacar que a sociedade disciplinar possui dois métodos que desencadeiam em uma estrutura. O primeiro, diz respeito a uma arquitetura que se transforma em arquétipo para um tipo de sociedade. Ou seja, uma invenção de excelência disciplinar, onde o olhar está sempre atento. O espaço da disciplina é recortado, imóvel, fechado; o tempo é medido, cronometrado, repetido, fiscalizado. Cada qual se prende ao seu lugar e sua rotina, permanentemente fiscalizados e vigiados. Em segundo lugar há uma série de recursos para fabricar sujeitos dóceis e produtivos. Portanto, as diferentes instituições (família, exército, escola, hospitais e prisões) comprometem-se com a formação de uma fábrica de subjetividades obedientes.

A disciplina, por sua vez, torna-se um mecanismo de poder com vistas a controlar os corpos sociais, até chegar ao corpo dos indivíduos. Assim, por meio de técnicas como vigilância, controle das atitudes e comportamentos, busca-se intensificar o rendimento do sujeito para torná-lo cada vez mais útil.

Dessa forma, a disciplina tem como objetivo controlar, adestrando para dispor as forças de um corpo para um determinado destino, fazendo responder aos exercícios de vigilância e punição. Foucault vai salientar que estes mecanismos de disciplinamento têm como princípio uma norma de produção de um sujeito: branco, heterossexual, sadio e racional.

Com base nestes conceitos, aproveito para pensar a criança que frequenta a escola como um sujeito produzido pela ação do poder disciplinar. Afinal, a partir desta consideração, temos a possibilidade de discutir e problematizar as práticas escolares que disciplinam o corpo no interior das instituições de Educação Infantil. Também pude me atentar aos discursos produzidos pelas famílias dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, parafraseando Carvalho (2005, p. 25-26), é possível afirmar que a “fabricação” dos corpos se operacionaliza através de dois processos interligados: a objetivação (ao tornar-se objeto de conhecimento do outro) e a subjetivação (construção de um vir a ser).

O (produtivo) investimento das disciplinas sobre o corpo (operacionalizadas através de técnicas específicas de ação sobre o mesmo) possibilita depreender que tais relações de poder dirigem, moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam e educam o mesmo, marcando-o através de sinais, obrigações, limitações e possibilidades de resistência. À medida que o poder age diretamente sobre o corpo, ele o torna alvo e instrumento de sua ação utilizando-se de uma variedade de formas.

Sendo assim, o corpo sob a ótica foucaultiana, é considerado como uma construção, tecida por diferentes marcas: temporais, espaciais, de gênero, de sexualidade, de grupos sociais, entre outros. A partir destes conceitos de vigilância, controle e produção dos corpos infantis, pude perceber que os atravessamentos de gênero se fazem constantemente presentes. Dessa forma, as crianças são interpeladas por discursos que regulam seus corpos que contribuem significativamente para a produção dos seus *scripts* de gênero.

No que tange as marcas de classe social nos corpos infantis, me volto para as contribuições de Miguel Arroyo (2012) em seu texto “Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional”. Neste estudo, o autor reflete sobre o grau de precarização das vidas e dos corpos que chegam às instituições escolares. Dessa forma, debatendo acerca de cidadania e direito à vida, ele procura compreender sobre os corpos e o que eles nos dizem.

Assim, Arroyo (2012), problematiza acerca do tema da violência escolar. Afinal, a escola, vista como instituição de controle e regulação, apresenta dificuldades para controlar, disciplinar ou mesmo entender os comportamentos explosivos de crianças. Tais comportamentos revelam o nível de precarização desses corpos, que por sua vez, podem ser considerados como violentados pelo Estado e pela sociedade.

Sujeitos como estes, que se tornam vítimas deste sistema, mostram o quanto necessitamos reavaliar e traçar novos caminhos para o nosso modelo educacional. Afinal - partimos do princípio de que a educação é um potente caminho para a construção da cidadania – as vítimas excluídas desses direitos, nos remetem a pensar acerca do que ensinamos e como a docência vem elaborando, ou não, respostas às desordens de nível social, racista e preconceituosa. Frente a isso, me sinto convocada por Arroyo (2012), a pensar e produzir um debate político daqueles condenados cotidianamente às injustas e às vulnerabilidades, pois acredito que estes corpos são merecedores de reconhecimento a fim de reconquistarem sua humanidade “roubada” pela sociedade.

Estreitando a relação entre adultos e crianças na Educação Infantil das nossas periferias, ainda consigo perceber uma relação de opressão e negação do direito à cidadania e participação infantil na sociedade (ARENHART; SILVA, 2014). Dessa forma, travam-se intensas relações de poder e resistência entre estes sujeitos que constituem as escolas.

Dentre estas relações e as formas de regulação corporal dos sujeitos infantis da periferia, Arenhardt e Silva (2014) analisam a brincadeira sob outro viés. Para os pesquisadores, o brincar, no contexto de escolas da favela, torna-se uma moeda de troca para o que é considerado como bom comportamento infantil. Portanto:

Para os adultos que captavam o grande desejo e luta das crianças por brincar, a brincadeira se convertia em moeda de troca pelo bom comportamento das crianças. Assim, nesse contexto, as crianças aprendem que brincar não lhes é uma garantia dada, mas depende de como elas, crianças, conquistam esse direito através de seus comportamentos.

Sendo assim, além das dificuldades que estes corpos infantis enfrentam, no que se refere à condição de miserabilidade, exposição à violência e tráfico, dentre tantas outras adversidades que lhes roubam a infância, dentro da própria escola havia a reiteração dessa violência, no que se refere ao direito de brincar, por exemplo:

No processo de pensar a brincadeira num dia ensolarado, as professoras das 6^a etapas decidem ir para o pátio. A proposta é escolher um brinquedo e levar para fora da sala e brincar junto com a outra turma. Por exemplo, Pedro leva o jogo de boliche; Sophia uma boneca; Fernanda, um laptop; Carlos, um trator; Clarissa e Bruna levam uma caixa de giz para dividir entre os colegas. As meninas formam um grupo e ficam sentadas brincando com suas bonecas e de escrever com giz no chão. Os meninos decidem abandonar os brinquedos que trouxeram e juntos brincar com a bola que um menino da outra turma trouxe, junto a uma tabela com arco (basquete), porém sem caracterizar um jogo em particular, sem regras enfim.

A brincadeira acaba se resumindo em correr e tentar pegar a bola um do outro. Nessa correria, de repente alguém cai. É um menino da outra turma. A professora Fatima levanta de onde está sentada, e em voz alta determina:

- Parem! Acabou a brincadeira!

Dirige-se ao menino, porém olhando para nós e comentando:

- Eles saem desasados, não olham onde estão indo. Viu no que dá?

Verifica que o menino se machucou realmente e as professoras decidem dar fim à brincadeira, já que os meninos estão agitados e não conseguem brincar de maneira organizada.

Neste sentido ao propor a próxima atividade, a professora Deise propõe ir para a pracinha, dizendo para as crianças que a ideia era a brincadeira no pátio em conjunto com a outra turma, mas como eles não souberam se comportar, fazendo correria e resultando num colega machucado, não foi possível continuar. Que agora iriam para a pracinha e que ela esperava que lá soubessem brincar, sem correria, sem "lutinha", aproveitando os brinquedos sem se machucarem.

DC (18/10/2018)

Ações como estas vão ao encontro das perspectivas de Arenhardt e Silva (2014), quando destacam que as crianças de segmentos sociais mais empobrecidos e considerados marginais, sofrem processos mais enfáticos de controle e disciplinamento de seus corpos. Todavia, há uma relação de resistência em que os sujeitos infantis reagem a este controle e produção corporal, (re)organizando e (re)inventando formas de experienciar sua corporeidade, por meio da brincadeira, da interação e do movimento.

Frente a isso, proponho aqui uma reflexão acerca dos diferentes mecanismos que estão em jogo no controle e fabricação dos corpos masculinos e femininos.

4.2 Poder pastoral na fabricação dos corpos

De fato, o poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento, o poder pastoral que se exerceu enquanto poder é sem dúvida algo de que nós não estamos, ainda, libertos (FOUCAULT, 2004b, p. 152).

Diante das observações realizadas, registradas em meu diário de campo, onde pude narrar as posturas e os discursos postos em circulação naquele espaço educativo, foi possível me aproximar ainda mais das teorizações foucaultianas referentes às relações de poder e a arte de governo, realizando, idas e vindas a fim de compreender como estes estudos se desdobravam no cotidiano da escola pesquisada.

Assim, cabe ressaltar que o poder pastoral, nos estudos foucaultianos, além de inaugurar a concepção de artes de governo, desenvolve o pressuposto de que os sujeitos são governáveis. Tal preceito fundamenta a concepção de que é preciso governar os sujeitos em todos as suas ações e detalhes, um a um e, ao mesmo tempo. Neste sentido, o governo se configura como uma dimensão da qual ninguém escapa.

A tecnologia de governo do pastorado dá início a uma forma de exercício de poder que envolve o sujeito a verdades que ele mesmo enuncia sobre si. Tudo isso envolve uma correspondência com a consciência, que se conjuga a um sistema de obediência. Este, por sua vez, mobiliza discursos de verdade para se ratificar, de forma que os sujeitos são colocados em relações de subjetivação. Tais movimentos conferem a eles identidades viáveis à manutenção dessas práticas de poder.

Historicizando de forma breve a analítica do poder pastoral de Foucault, noto que tal racionalização que envolve a arte de governar alcançou um valor correspondente ao que era ofertado à filosofia até então. Assim, a definição do poder pastoral no século III como *technétechnôn* (arte das artes), *epistemè epistemôn* (ciência das ciências), atravessa toda a cristandade até o século XVIII de modo que a *arsartium* (arte das artes) será identificada com o *regimen animarum* (governo das almas), como observa Costa (2018). Foucault (2008a, p. 154) a define como “a arte pela qual se ensina a governar os outros, ou pela qual se ensina a se deixar governar por alguns”.

Sustentada nas concepções acima, Elenita Silva, Fátima Parreira e Cristian Lissi (2017) trazem discussões potentes acerca do quanto a religião opera sobre o corpo e a sexualidade na educação escolar. Conforme as autoras e o autor, há uma lógica da moral sexual impressa nos discursos cristãos. Tal concepção vem ganhando novos contornos na contemporaneidade, entretanto faz-se presente desde o período referente a queda do Império Romano. A partir deste período, o cristianismo passou a prevalecer, e os desejos e prazeres passaram a ser marginalizados. As figuras da mulher e da criança, passaram a ser produzidas como aquelas que deveriam ser afastadas de determinadas práticas interpretadas como predispostas ao pecado e à perdição.

Dessa forma, tornam-se nítidos os mecanismos do poder pastoral com vistas a governar um grupo, mas também operando individualmente em cada seguidor.

*No discurso de formatura a vice-diretora Vera Maria expressa o seguinte discurso: Boa noite a todos, eu queria agradecer a presença de todos, e dizer que esses anos que passamos com eles foram anos de **bênçãos, que essas crianças são umas bênçãos pra nós, todos os dias ali conosco e agora sim a caminho de um novo ciclo, como disse a Maire. Nós vamos sentir saudades de todos vocês, pais, famílias, parceiros nossos, a gente reconhece a ajuda de vocês muito obrigada, muito obrigada às gurias, os filhos maravilhosos que vocês têm, que nos deram a oportunidade de conviver um pouquinho, que a gente pode preparar esse momento bem especial. E hoje de manhã quando a gente tava montando aqui, nós falávamos do calor, e o Senhor foi tão bom que nos abençoou. Preparou-se um temporal, o Senhor acalmou o temporal, fez tudo para nós, só tenho a agradecer a Deus por estar aqui e a todos vocês, obrigada. (Grifos meus)***

DC (17/12/2018)

A fala proferida pela vice-diretora está repleta de expressões de fé, a partir de uma matriz judaico-cristã, podendo ser analisada como um exemplo poder pastoral. Em seu cargo, investida de poder, a referida professora usa expressões do campo religioso, confundindo assim o público com o privado. Obviamente, cada um pode professar uma determinada fé, no entanto, em relação ao local de trabalho, as pessoas devem zelar por uma postura ética, na qualidade de agentes públicos que são. Neste sentido, não cabe enaltecer um discurso religioso em um ambiente que deve ser laico, como é o caso da escola pública.

Cabe destacar que mesmo o poder pastoral, sendo diferente do poder político, nos últimos tempos tem construído uma aliança, operando nos discursos de micro e de macropolítica, ferindo inclusive a laicidade do Estado.

Na saída, ao entrar no carro, olho novamente para uma frase pintada na parede da escola, para o lado do estacionamento. É uma frase que já li muitas vezes, sempre que chego pela manhã. Mas sempre me questiono qual o sentido dessa frase estar naquele lugar.

“QUANDO O HOMEM APRENDER A RESPEITAR ATÉ O MENOR SER DA CRIAÇÃO, SEJA ANIMAL OU VEGETAL, NINGUÉM PRECISARÁ ENSINÁ-LO A AMAR O SEMELHANTE”.

(DC 28/11/2018)

Ao destacar a necessidade de ampliarmos os estudos e discussões acerca da laicidade no sistema educacional público, saliento que temos o compromisso de estarmos atentos aos mecanismos do poder pastoral que inserem formas de governo por meio da fé, buscando a salvação daquela comunidade, vítima de desigualdade social. Na frase expressa acima, fica evidente a perspectiva cristã baseada no criacionismo, evidenciando ainda uma idealização de irmandade, desconsiderando as relações desiguais de poder que envolvem a sociedade.

Porém antes de se servirem e começarem a refeição, todos - desde os pequenos até os maiores - juntam as mãos em posição de prece e fazem uma breve oração, agradecendo ao “papai do céu” pelo lanche. As professoras conduzem a prece, as crianças maiores repetem e os menores, mesmo sem conseguir acompanhar, permanecem na posição indicada.

(DC 08/08/2018)

Além disso, os atravessamentos da categoria geracional também manifestam as artes do poder pastoral no controle dos corpos.

Nisso, Pedro vem até a professora mostrando a perna machucada, dizendo que caiu da bicicleta, pois deixou de usar rodinhas. Isso me faz refletir o quanto a conversa do dia anterior teria encorajado Pedro a remover as rodinhas da bicicleta. Talvez o menino tenha se sentido exigido a essa prática, pois Jefferson alegava que era pequeno e não usava mais as rodinhas, enquanto Paulo era grande e ainda usava. Em estatura, Pedro era ainda maior que Paulo.

(DC 03/10/2018)

A situação descrita mostra o quanto o processo de maturação do corpo e das suas habilidades passam a ser exigidas entre as crianças. Neste caso há o emprego do poder pastoral que se complementam, o do poder pastoral, na medida em que Pedro desafia seu próprio corpo, por medo de não estar incluído no “rebanho” daqueles que já não utilizam mais rodinhas para andar de bicicleta.

Também não podemos descartar que o caráter geracional opera percepções acerca da estatura corporal e logo de suas respectivas habilidades. Portanto, as crianças, sustentadas nestes discursos desenvolvem por si só artes de governo. Ou seja, conduzem sua conduta de forma a adequarem-se as normas formuladas e estabelecidas.

Foucault mostra que o nascimento do biopoder é sustentado em uma racionalidade pastoral, cuja principal função é cuidar da vida. Tudo isso sustenta outro

conceito, o da governamentalidade. Nesta arte de governar, o filósofo mostra que os mecanismos de gestão demandam um mínimo apoio do Estado no processo de condução da população. Por isso, são empregadas tecnologias de governo que investem fortemente na produção de subjetividade de sujeitos, de modo que estes se tornam capazes de exercitarem um autogoverno. Dessa forma, as crianças vão aprendendo a estabelecer um auto governo sobre seus corpos, mesmo diante de todos os regimes de sanção estabelecidos pelo ambiente escolar ou mesmo pelos discursos das docentes.

A partir das tecnologias de governo dos sujeitos estudados até então, me dedicarei na próxima sessão em analisar individualmente o controle e produção de corpos masculinos e femininos.

4.3 Da dinâmica dos gêneros e os atravessamentos da perspectiva de classe social

Ao longo da pesquisa tive vários desafios, dentre os quais o de transformar encontros, vidas, histórias, situações, falas das crianças e das professoras em escrita, a partir das análises feitas, calcadas em conceitos e teorias.

Ao me apresentar na escola, acredito que assim como eu, a diretora tinha muitas questões, ambas estávamos abertas a “descobertas”, eu uma navegante de primeira viagem na Educação Infantil, e ela “diretora” do espaço que compartilharíamos por um tempo.

Minha inserção na escola se deu através de 44 visitas, dentre as quais algumas não puderam ser feitas nos dias previamente agendados, em função de seminários de formação continuada, ou ainda por conta dos dias de chuva. Tais percalços me ensinaram o quanto a função de pesquisadora exige certa flexibilidade e preparação para imprevistos.

Outro aspecto necessário a ser pontuado é que em ano eleitoral (2018), trabalhei como presidente de mesa no primeiro e no segundo turno em uma seção do bairro, ocasionando certa curiosidade de muitas pessoas sobre meu posicionamento político. Em contrapartida, não pude deixar de ver os adesivos abundantes nos carros das educadoras, expressando apoio a um candidato em específico, alinhado a propostas conservadoras (misóginas, homofóbicas e racistas, como amplamente divulgado pela imprensa). Embora essas professoras se dissessem “neutras” em seus discursos, traziam

enunciados que desqualificavam o processo educativo e democrático, indo ao encontro daqueles valores propagados por um dos candidatos em rede nacional.

Outro fator relevante diz respeito ao fato da minha pesquisa ser alinhada à perspectiva “feminista”, pois no momento em que algumas professoras da escola souberam que eu estava estudando sobre relações de gênero, fui colocada sobre as lentes e o escrutínio desses olhares desconfiados. Ao mesmo tempo em que eu era uma “nativa”, havia um estranhamento pelo fato de eu ser/estar/me tornar algo que parecia não se encaixar mais naqueles discursos, por vezes sexistas.

A Escola Municipal de Educação Infantil Bento (nome fictício) onde fiz a pesquisa, em uma turma de crianças da última etapa da Educação Infantil, tem ligações com uma Escola Municipal de Educação Fundamental (que aqui chamarei pelo nome fictício de Monumento), que fica a um quarteirão de distância, porque as professoras sempre se referem a esta segunda instituição como única possibilidade para aquelas crianças.

A professora distribui massinhas para todos/as, mas as meninas na sua maioria querem trocar de cor, querem rosa. A assistente Clara chama a atenção:

- Meninas comportadas ficam sentadas e em silêncio! É bonito, o ano que vem vão para o Monumento!

Ingrid comenta:

- No Monumento não tem muita menina feia lá, minha prima estuda e ela fala mal da escola, que na escola dela brigam, se batem.

(DC 20/08/2018)

A partir dessas percepções, pude notar que a presença da EMEF Monumento se expressa como um marcador geracional e de classe, além de ser um mecanismo crucial na regulação de corpos femininos. No que diz respeito ao aspecto geracional, Pocahy (2011), Santos e Lagos (2016) operam com o conceito de dispositivo de idade em que compreendem a criação de faixa etária e normas para determinados grupos específicos como forma de exercício da biopolítica. Portanto, a idade pode ser encarada como uma categoria política, histórica e contingente que deve sempre ser olhada de maneira interseccional com outras categorias políticas como classe, raça/etnia, religiosidade, gênero e sexualidade.

Além disso, baseada nas concepções de Arenhart (2014, p. 65) apoio-me na afirmativa de que as algumas concepções hegemônicas que foram construídas ao longo da modernidade, subsidiam o que podemos chamar de estatuto social da infância. Assim, tal estatuto é constituído sob a norma de uma relação de menor poder dos sujeitos infantis frente aos adultos. Este movimento define as crianças sob a perspectiva

de que elas ainda não são, perante os adultos. Neste sentido, ser criança, na perspectiva moderna, deve “caminhar rumo ao ser adulto – todas as crianças (pelo menos nas sociedades ocidentais) são reguladas por normatividades, prescrições e interdições comuns”.

Sendo assim, quando se emprega uma expectativa de transição das crianças da EMEI Bento para este local *a priori* tão previsível chamado EMEF Monumento, encaro-a como uma lógica de recorte geracional que coloca as crianças em uma posição desigual de qualquer outro grupo etário. Além disso, quando as professoras ratificam a importância da EMEF Monumento, fico a me questionar o sentido que elas dão para a EMEI Bento em que trabalham. Afinal, ousar pensar que o caráter do cuidado na Educação Infantil, pode ser encarado como um estigma de desqualificação do que é tido como construção formal de conhecimento e, por isso, possibilidade de ascensão social, sob uma lógica da biopoder (FOUCAULT, 2015).

Para marcar ainda mais os sentidos atribuídos da EMEI Bento para com a EMEF Monumento, pude acompanhar a formatura das crianças. Neste evento, impregnado de significados, as crianças, consideradas geracionalmente como as maiores da escola, passam por um ritual de finalização da EMEI Bento para o ingresso na EMEF Monumento. Além disso, questiono em que medida este ritual está marcando uma finalização da infância, rompendo ou mesmo borrando o conceito de infância, conforme analisarei posteriormente.

Além disso, esta busca das educadoras por uma ascensão social das crianças por meio de discursos e rituais, marcam também o caráter de classe que atravessa estes sujeitos. Entretanto, uma pesquisa realizada na mesma região, aponta que a EMEF Monumento que lá existe opera com discursos que por vezes engessam e fecham o leque de possibilidades “além do trevo” (LEGUIÇA, 2016). Ou seja, produz-se um sujeito cuja única perspectiva de vida está em permanecer naquela situação, demarcando, além disso, concepções de gênero colocadas como “naturais”.

Rafaela diz:

- Mas ela tem piolho mesmo, eu vi!

A professora Clara diz:

- Chega, eu falei, acabou o assunto ou vou ter que falar para mãe de vocês.

Abraça Clarissa, e faz um comentário:

- Daqui uns anos 8 ou 9, ela estará trazendo os filhos delas, aqui para a escola, tu já pensou nisso? Aqui é bem normal.

- Como? Pergunto, pois pensei que estava falando de alguém que estava passando no local.

Ao me responder faz a menção com os olhos indicando que falava da criança que estava a abraçar, e complementa:

- É triste, mas é a realidade do lugar, com 13, 14 anos já são mães.
(DC 19/08/2018)

Diante desta dinâmica, percebo a importância de analisar a arte de governar, como propõe a perspectiva foucaultiana, na qual “envolve não somente o exercício prático do governo, mas também a razão (ou saber) que orienta essas práticas” (SILVEIRA, 2015, p. 59). Neste sentido, é válido considerar, que a criança, o jovem ou mesmo a família “pobre” transformaram-se, na modernidade, em objetos de saber e de governo em que se institucionalizam instrumentos de fiscalização e intervenção.

Desta forma, podemos perceber que em contextos sociais mais desfavorecidos, a instituição escolar se apresenta como mais um ambiente de aparo e regulação da infância, bem como de expressão das desigualdades como processos inevitáveis em grupos sociais e escolares. Conforme Arenhardt (2014), podemos pensar que as desigualdades sociais fomentam desigualdades escolares e não-escolares. Afinal, se analisarmos pelo viés da inclusão proposto nas discussões de Gentili (2012) e Luft (2003), as escolas de classes menos favorecidas operam como uma inclusão precária ou exclusão includente, em que se comprometem em incluir, mas excluindo, a partir de suas falas e ações. Mesmo tendo avançado em programas e projetos de políticas públicas e sociais, há significativas desigualdades no âmbito da escola, na qual se corroboram diferenças injustas e antidemocráticas. Sendo assim, podemos considerar que a sociedade opera com uma segregação, na qual há escolas pobres para os pobres e ricas para ricos, de forma a segregar incluindo.

Cabe destacar que as políticas educacionais necessitam dialogar com políticas de direitos básicos, como transporte, saneamento básico e infraestrutura das vias de acesso do bairro. Ressalto isso porque a escola na qual pesquisei é um prédio novo, localizada na rua principal, que possibilita a entrada e a saída dos moradores deste grande bairro de Uruguaiana. Entretanto, esta instituição está imersa em um espaço de pouca infraestrutura, pois não há calçadas, por exemplo.

Pesquisadora: Chego à escola por volta das 07:40. A rua da escola, uma das principais vias de acesso ao bairro, ainda está interditada. O acesso à entrada da escola só é possível por outro trajeto, que é muito ruim, por ruas estreitas e com trânsito intenso.

(DC 14/12/2018)

Pesquisadora: As ruas de acesso alternativo estão ainda piores, me fazendo pensar que seria mais fácil ir de barco! Penso que esse desvio provocado pela rua interrompida me faz passear pelo bairro em que cresci para chegar até a escola, me dando tempo de refletir sobre as condições daquelas famílias que ali

residem. A dificuldade de saída para o trabalho e de retorno para casa, inclusive naquele dia festivo, em que as famílias fizeram uma maratona pelas ruas sem calçada e pelo meio do barro para conseguir chegar ao local da formatura.

(DC 17/12/2018)

Trago tais considerações para refletir acerca de como esta infância se constitui neste ambiente, afinal, me atento a pensar quais possibilidades de brincadeiras e interações ele oferece. Além disso, fico a me questionar sobre os sentidos que as docentes atribuem à diversão infantil no bairro, pois a oportunidade em que tiveram levaram crianças no bairro do centro da cidade.

Pesquisadora: Ao iniciarmos o trajeto, as professoras presentes comentam a importância dessa iniciativa, pois muitas crianças que estão ali não teriam a oportunidade de um passeio desse tipo não fosse pela escola. Percebo então que todos/as vêm arrumados/as, vestindo roupas que usam para “sair”, pois para eles o passeio representa mais que ir ao parque, mas estão indo para o centro da cidade!

(DC 19/10/2018)

Tal excerto é empregado nesta pesquisa com a intenção de problematizar, afinal, considero de suma importância que as crianças possam ter acesso a todos os espaços lúdicos que o município oferece. Entretanto, destaco a intensidade de significado que as professoras dão para o que está fora do bairro em que a escola se situa. É válido considerar também, que a região em que se localiza a escola não conta com nenhuma praça ou ambiente de brincadeira e interação. Dessa forma, a instituição escolar torna-se o único ambiente com esta finalidade, que por sua vez vai empregar normas e regulações sobre os corpos infantis que ali adentrarem, o que será melhor explorado no próximo capítulo.

Finalizo esta sessão, apontando a necessidade da docência estar atenta as questões políticas que constituem as relações, identidades e ambientes em que ela atua. Precisamos pensar enquanto educadores(as) nas questões que envolvem as desigualdades sociais, bem como as políticas públicas investidas ou não, para a superação desta.

Sob os argumentos de Zygmunt Bauman e Ezio Mauro (2016), percebo que esta tarefa não é tão simples assim. Afinal, os autores assinalam que há uma séria crise no cenário político mundial contemporâneo, em que a democracia e a política vêm sendo cada vez mais desqualificadas, necessitando, que seja uma busca constante. Para isso, necessitamos que a formação docente esteja comprometida com discussões potentes que reflitam acerca destas temáticas, ampliando assim, o olhar das professoras e professores

que atuam nas escolas, especialmente as que se localizam em lugares que expressam as desigualdades sociais. Todavia, a carência destes estudos, refletem em discursos como o seguinte:

Cristiane: - E aí, gurias, em quem vocês vão votar? – lembrando implicitamente a proximidade do segundo turno das eleições presidenciais.
A professora Viviane responde que manterá o seu voto no candidato em que votou no 1º turno. A professora Adriana responde:
- O meu candidato venceu no primeiro turno.
Viviane complementa:
- Ah, o meu também!
Percebendo o rumo que tomava a conversa, me afasto do grupo tentando evitar me envolver no assunto, e vou me sentar em uma espécie de degrau que existe próximo ao banco destinado aos deficientes, onde estão sentados Pedro e João
Cristiane, presumo que pelo fato do meu afastamento do grupo, dirige a pergunta diretamente a mim, dizendo:
- E tu, Michele, em quem vai votar?
Respondo:
- No mesmo que votei no primeiro turno.
Maria, assim que eu finalizo, diz:
- Eu não, eu votei no Haddad, e vou votar nele de novo. Vocês não dizem que pobre vende voto por aterro? Pois eu troquei o meu por oportunidades.
Segue-se então uma discussão entre as professoras, em que Maria justifica dizendo que tudo o que é hoje deve ao governo do PT, enquanto as de opinião contrária argumentam com os casos de corrupção e roubalheiras acontecidos nos governos anteriores. Maria mantém-se tranquila e, sorrindo, diz que o voto é dela e que ela vota em quem quiser.

(DC 19/10/2018)

Discursos como estes, reverberam a pouca reflexão docente sobre as políticas e programas de governo apresentados pelos candidatos. Neste sentido, operou-se com um discurso extremamente restrito a votar em um ou em outro candidato, sem analisar quais os impactos que os programas de cada um deles refletiriam no país, no estado, no município, escola e comunidade em que as professoras atuam. Tais considerações vão ao encontro com as perspectivas de Bauman e Mauro (2016) quando acentuam que há mais uma relação humana frágil e superficial entre os sujeitos.

Isso se desdobra significativamente em uma instabilidade política, pautada por uma solidão e incomunicabilidade (com discursos rasos e pouco refletidos) entre os indivíduos. Portanto, os sujeitos, por sua vez, sentem-se desacreditados, traídos e frustrados pelas promessas democráticas que são propagadas de forma simplória, o que desencadeia no desmoronamento do conceito de público, que vem afetando significativamente a nossa escola pública e nossos currículos.

Bauman e Mauro (2016, p. 38) ainda operam com o argumento, de que já não fazemos mais uso da política no nosso cotidiano, perdendo cada vez mais nossa

identidade – cívica, social e política -, vivendo no jogo do acaso, do indefinido, descreditando nas ações que possam intervir na realidade que nos cerca e nos afeta.

4.4 Práticas de racismo e discriminações de gênero em ação

Outro ponto importante a considerar nas análises, baseada nas contribuições de Louro (1999) é que o corpo deve ser entendido como uma produção discursiva, histórica e cultural, de modo que ele vai adquirindo marcas da cultura ao longo dos tempos. Em relação às infâncias, o corpo é “o meio pelo qual as crianças agem sobre o mundo. É no corpo que incidem as práticas que operam sobre ele. Assim, essas “práticas de si” produzem também um tipo particular de corpo de menino, de menina” (DORNELLES, 2019, p. 252).

Pensando acerca das dimensões que os corpos infantis expressam em uma escola da periferia, bem como quais os processos de regulação que estes sofrem, me deparei primeiramente com as dimensões étnico-raciais que subjetivavam estes corpos.

*Chego 07:35. Temperatura em 20°C. Céu nublado.
Comparecem 4 meninos e 6 meninas.
Após o café, a coordenadora propõe juntar as duas turmas de 6ª etapa, já que vieram poucas crianças, para assistirem a um filme.
O zelador prepara o ambiente, colocando a TV e fechando as cortinas.
Ao chegar já na frente vem Yslene se exaltando, dizendo que não quer ver filme algum.
A professora Fatima já me informa:
- Não te assusta com ela. Ela é bem assim. Não dá pra mexer que ela já baixa o barraco. Depois fica brava quando chamam ela de “caturrita preta”.
Yslene é uma menina negra, de cabelo curto e ralo, e de olhos grandes.*

(DC26/10/2018)

O apelido de “caturrita preta”, atribuído a Yslene, demarca as práticas de racismo e exclusão social. Afinal, posicionar-se frente a determinadas situações que desagradam a criança, são pejorativamente definidas como “barraco” especialmente por ser oriundo de uma menina negra e pobre. Além disso, a menina é comparada com um animal bastante comum na fronteira do Rio Grande do Sul. Em contrapartida, não há nenhum animal dessa espécie na cor preta, o que caracteriza uma prática racista por parte daquele grupo, que de certa forma é corroborada pela professora, ao relatar como algo natural o fato da menina ser designada desta forma pelos colegas.

Como observa Gladis Kaercher (2012), o racismo pode ser definido como uma prática discriminatória pautada na noção de raça. Tal prática parte da ideia de que

poderíamos realizar na sociedade um agrupamento das pessoas em torno de atributos fenotípicos, como cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz, grossura dos lábios, etc.

Neste sentido o conceito de raça, torna-se também uma categoria analítica (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). Afinal, há uma construção teórica e militante de lutas étnicas e raciais na contemporaneidade. Assim, operando pelo viés racial, nos debruçamos acerca da cor da pele como elemento utilizado para classificações que organizam a experiência social dos sujeitos.

Mesmo já tendo sido comprovado pela genética de que não existem raças biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas sustentadas na perspectiva de raças superiores e inferiores (Ibdem). Portanto, segundo autores como Munanga (2005), Cashmore (2000) e Guimarães (2003), o termo raça é compreendido como uma categoria social e relacional, na qual concentra tensões e disputas, presentes no nosso dia a dia e expressa nas desigualdades sociais sofridas pela população negra brasileira.

Kaercher (2010) amplia a minha discussão, ao apontar que dentro de todo o contexto destacado anteriormente, há um processo de construção da ideia de raça. Este construto é chamado de racialização, que se define como um conjunto de discursos e práticas que imprime aos corpos, significados presentes em diferentes práticas culturais, fundindo conceitos de raça e cor, a fim de promover hierarquização da diferença e implementação das desigualdades.

A autora também considera que neste movimento há um processo educativo, ou seja, uma pedagogia da racialização que opera por meio de estratégias discursivas presentes em diferentes artefatos culturais como na literatura, na mídia, nas músicas, etc. Tal pedagogia, visa educar para a percepção de raça como um atributo do sujeito e por vezes trabalha sob uma perspectiva essencialista, divergindo das considerações de que a identidade racial é plural.

Vale considerar que práticas como estas, de desvalorização das pessoas negras, foram produzidas durante séculos, fazendo parte de uma cultura com longa trajetória histórica no Brasil, a partir dos povos escravizados. Tais comportamentos de inferiorização e ridicularização se perpetuam até os dias atuais e se inserem em práticas institucionais como escola, religiões, família e em inúmeros discursos.

Por vezes a discriminação racial transcorre de forma tão naturalizada que discursos como os que envolveram Yslene, passam despercebidos ou colocados na seara da brincadeira. Isto vai ao encontro dos estudos de Oliveira e Abramowicz (2010), quando destacam que a questão racial é um aspecto presente no meio escolar mesmo

que o corpo docente não tenha consciência do quanto suas práticas podem colaborar com a naturalização das discriminações.

Partindo de uma norma branca, de classe média, Yslene é colocada na categoria da anormalidade, na qual seu corpo é visto como abjeto (BUTLER, 1999; BENTO, 2008). Para Butler, a abjeção diz respeito àqueles corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' que valham à pena. Logo, vidas desconsideradas na sua importância. De acordo com a autora:

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (BUTLER, 1999, p. 155)

Considero que nem só os corpos negros são colocados no plano da abjeção, mas no caso em que observei, o atravessamento da pobreza foi um fator bem importante a ser considerado. Como refere Djamilia Ribeiro (2016, p. 101) é preciso “pensar que a raça, classe, gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável”.

Nesta manhã descrita abaixo a temperatura estava em torno de 12 C°. A turma já estava utilizando os abrigos doados pela Secretária de Educação Municipal e a professora organizando a atividade de pintura de uma cuia. Neste momento ela faz um aviso “que aqueles que quiserem podem vir caracterizados de prenda ou gaúcho, pois terão uma festa referente a Semana Farroupilha. Quem não tiver, que venha de uniforme”.

Durante a conversa a professora vê que Felipe está sem meia e comenta:

- Sem meia de novo, Felipe? Está frio, vamos dar um jeito nisso.

João diz:

- Ele é pobre, não tem dinheiro!

A professora vai até a direção e coloca meias no Felipe.

Ao olhar as outras crianças vejo outros/as que estão sem meias, e me pergunto: Por que “O” Felipe?

(DC 18/09/2018)

Dessa forma, o racismo já imprimiu em Felipe um lugar social discriminatório. A ação de ir ao encontro de Felipe e cobrir os pés do menino com meias, demonstra um cuidado, mas que ao mesmo tempo o expõe e o naturaliza como sujeito que necessita de cuidados por ser negro e pobre. A forma pela qual a professora chama atenção do menino parece repreendê-lo pela sua condição social de pobreza. No entanto, havia outras crianças que estavam “sem meias” e não foram abordadas pela professora.

Outro aspecto que chamou minha atenção foi a potencialização de determinadas pedagogias culturais que invisibilizam a representação negra, limitando sua exposição apenas à figura do escravo.

A professora anuncia que eles vão até o galpão assistir a dois vídeos, um sobre a Semana Farroupilha e outro que é a lenda do Negrinho do Pastoreio, e depois vão para a pracinha. As crianças festejam a notícia.

Ao chegar no galpão recebem uma explicação da atividade, sentados e em silêncio.

Antes de iniciar o vídeo a professora, empolgada, pergunta:

- QUEM SÃO OS GAÚCHOS?

Algumas meninas respondem:

- OS MENINOS.

Começa a reprodução do vídeo

As crianças assistem ao vídeo que conta a Lenda do Negrinho do Pastoreio. De forma lúdica e singela, a lenda conta a história de um menino, que depois de ser castigado, ganha “um dom de encontrar as coisas”. Basta acender uma vela para ele. Pergunto para a professora que assessorava a atividade, se haveria uma problematização sobre a violência, crueldade e racismo que há nesta lenda.

Ela me responde que ainda não é bom falar destas coisas para crianças porque elas são pequenas.

(DC 18/09/2018)

A fala da professora, ao responder que “ainda não é bom falar destas coisas para crianças porque elas são pequenas”, mostra uma interessante contradição, pois ao mesmo tempo que ela parecia estar preocupada com a problematização da violência, acabou corroborando, através de sua omissão, com a tortura e o racismo, ao contar a história de um menino negro torturado. Além de tortura, a docente constrói sutilmente um regime de silenciamento e submissão, marcado por um poder pastoral que legitima o sacrifício em troca de um “dom especial”.

Trago esta discussão procurando encontrar outras representações negras, presentes em histórias, imagens e outros artefatos. Entretanto, constatei que ao longo do período em que observei, a única representação de negritude foi abordada na Lenda do Negrinho do Pastoreio.

Portanto, baseado em Gomes (2002), reforço que a educação para as relações étnico-raciais deve ter início desde muito cedo, a fim de que as escolas não continuem reproduzindo *scripts* construídos sob um regime de cultura escravocrata, contribuindo para que a criança, em especial a criança negra, não sofra discriminação e não tenha sua autoimagem construída de forma negativa. Cabe lembrar que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecidas em 2009, assegura a importância de discutirmos sobre as relações étnico-raciais, ao destacar que:

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da

América, bem como o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Temos também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), outro documento mandatário, que tem por objetivo a formação para a vida e para a convivência, respaldando-se nos princípios de: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado e democracia na educação. Trago os grifos em três princípios, pois considero pertinentes mesmo não estando evidentes, que os conceitos de raça, gênero e sexualidade compõem uma abordagem para os três temas. Cabe ressaltar Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, lembrando que a Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Cabe ressaltar, que a Educação para os Direitos Humanos, tem como proposta integrar documentos escolares como Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos e Regimento Escolar, bem como orientar a formação de professores e professoras, tanto inicial quanto continuada.

Frente a todos estes apontamentos, cabe considerar que somos educados constantemente por pedagogias culturais (CAMOZZATO; COSTA, 2013). Neste sentido, é pertinente admitir a multiplicidade das pedagogias, que constroem significados às nossas crianças.

Tal tarefa não é fácil, entretanto é posicionamento político com grandes repercussões. Isso porque ensinar uma criança nesta fase não se trata de abordar conteúdos, mas de demonstrar através de atitudes, posturas, olhares, expressões corporais, gestos aquilo que se quer construir e valorizar.

5 SCRIPTS DE GÊNERO: OS GURIS DE URUGUAIANA E A REGULAÇÃO DOS CORPOS INFANTIS MASCULINOS

No trajeto para a sala de aula, o guarda do colégio toca o ombro de Matheus e cumprimenta:

- Oi, guri!

Matheus responde:

- Guri, não! Meu nome é Matheus.

O guarda ri e diz:

- Ah, teu nome poderia ser Marcos, Gustavo... mas tu é guri!

(DC 17/10/2018)

Partindo do pressuposto foucaultiano de que “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 2006, p. 180), assim que me deparei com o discurso acerca do que é ser “guri” naquele lugar, logo me propus a problematizar acerca de todas as características que vão sendo inseridas nos *scripts* que regem a conduta de um “guri” de Uruguaiana.

Enfatizo o município com o intuito de colocar sob suspeita todas as “verdades” que regem a construção da masculinidade de um sujeito de Uruguaiana. Afinal, tal terra é marcada por um tradicionalismo gaúcho que inscreve pedagogias que subjetivam seus moradores. De uma forma geral, conforme Henriques e Lisboa Filho (2017), os vários movimentos de conflitos que marcaram a história do Rio Grande do Sul, foram sustentando a construção de uma sociedade patriarcal, militarizada, latifundiária e pecuarista. Neste contexto, características de força, coragem e destreza representam um ideal de sujeito masculino desde a mais tenra idade. Louro (1987), ao pesquisar sobre a educação das mulheres no Rio Grande do Sul, sustenta-se nos conceitos históricos e nos Estudos de Gênero para definir a prenda como uma idealização de mulher gaúcha pautada na norma da submissão. Em contrapartida, a autora também enfatiza o movimento de resistência, por meio do conceito da antiprenda, ou seja, um *script* de mulher que trabalha e busca seu espaço de atuação na sociedade.

Assim, sendo uma região de fronteira, Uruguaiana aciona uma representação de tradicionalismo que exalta a figura masculina e posiciona a feminina em um regime de submissão. Tais perspectivas vão ao encontro de Pacheco (2003), ao ressaltar que o tradicionalismo ensina masculinidades (e poderia também considerar o ensino de feminilidades) por meio do que ele chama de pedagogia do tradicionalismo.

Tal conceito me remete aos Estudos Culturais, que por meio da análise cultural (WORTMANN, 2002, p. 79), nos fazem considerar a cultura “como uma pedagogia e a

pedagogia é vista como uma forma cultural”. Assim, “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”. Portanto, é válido considerar que a cultura e a sociedade do município de Uruguaiana produzem uma pedagogia tradicionalista, buscando deter o poder de representação do “verdadeiro” caráter a ser impresso nos corpos e na subjetividade dos guris.

Dessa forma, a figura do guarda representa a adulez tradicionalista, portadora de uma responsabilidade de detenção de um “saber-poder” do tradicionalismo gaúcho. Este, por sua vez, visa definir a “verdadeira natureza” do gaúcho, e que deve ser aprendida pelo “guri” de Uruguaiana. Além disso, percebi o quanto as datas comemorativas, em especial o 20 de setembro, produzem pedagogias. Afinal, a escola toda se mobilizou o mês inteiro para exaltar este recorte cultural.

Dessa forma, consigo observar que a concepção de tradição e cultura gaúchas no âmbito uruguaianense, pode ser encarada como uma relação de poder pastoral. Ou seja, a pedagogia tradicionalista é regida por esta forma de poder que visa orientar os meninos e meninas para o caminho da tradição.

Frente a isso, percebi que por muitos dias as crianças ensaiaram exaustivamente para a apresentação de uma dança gauchesca. Ao observar os ensaios, me remeti ao prefácio escrito por Luiz Fernando Veríssimo na obra de Louro (1987), *“Prendas e Antiprendas”*:

Nossa história toda foi guerreira, campeira e patriarcal. Em sociedades assim o homem faz da mulher menos do que um assessor, um acessório. A mulher é subalterna e ai que não goste. Nada mais educativo do que nossas danças tradicionais, em que os homens sapateiam, batem as esporas, cruzam os facões e brilham enquanto as prendas rodam a saia (apud LOURO, 1987, p. 9).

Dessa forma, tornou-se perceptível a exaltação dos meninos, que mesmo tão pequenos já necessitavam exercer um domínio sobre os seus movimentos, e conduzir o corpo de sua parceira ao longo da dança, estabelecendo assim marcas corporais. Entretanto, concordo com Louro (2003), quando destaca que as culturas divergem quando se trata de significar as marcas corporais. Afinal, no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e outras que valem menos. Isso muitas vezes acaba determinando onde uma pessoa pode ir ou a maneira de comportar-se

Também é importante analisar para além dos movimentos corporais. Neste sentido, me chamou atenção as letras das músicas ensaiadas.

Às 11h, as crianças vão para o saguão ensaiar a música para apresentar. A música será Chimarrão (Os Monarcas).

Eu quero um chima, um chimachimarrão

Bis

Pra matar a sede, da tradição,

Chimarrão lá na cozinha

É de relacionamento

Bis

Pra cevar o pai da moça

A consentir o casamento

(Eu quero um chima, um chimachimarrão

Bis

Pra matar a sede, da tradição)

Chimarrão já é gostoso

Mais gostoso ainda fica

Bis

Se é cevado e servido

Por mão de moça bonita

(DC 18/09/2018)

Analisando tal letra, percebe-se o quanto as pedagogias tradicionalistas (PACHECO, 2003) produzem determinados *scripts* de gênero. Dessa forma, os meninos são incentivados desde a mais tenra idade a cumprirem “roteiro” que envolve a tarefa de conquistar a(s) menina(s), bem como serem persuasivos para com o pai desta (por sua vez, colocado no *script* de sujeito protetor do sexo feminino). Já as meninas, são colocadas no “roteiro” da cultura do embelezamento, como figuras dóceis, que necessitam da proteção masculina por conta de sua pretensa fragilidade.

Outro aspecto que me chamou atenção é o que diz respeito ao cardápio musical da escola. Afinal, algumas músicas são aceitas e outras não.

Ao voltarem para a sala, próximo ao horário de saída, Carlos canta:

Dona Maria (part. Jorge)

Thiago Brava

Me desculpe vir aqui desse jeito

Me perdoe o traje de maloqueiro

De camisa larga e boné pra trás

Bem na hora da novela que a senhora gosta mais

Faz 3 dias que eu não durmo direito

Sua filha me deixou desse jeito

E o que ela mais fala é que a senhora é brava

Mas hoje eu não vou aceitar levar um não pra casa

Dona Maria

Deixa eu namorar a sua filha

Vai me desculpando a ousadia

Essa menina é um desenho no céu

Dona Maria

*Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Que Deus pintou e jogou fora o pincel*

A professora chama sua atenção sobre a música, alegando que ela que é inapropriada para a sala de aula.

(DC 18/09/2018)

Ao analisar tal situação, fico a pensar na música que as crianças estavam ensaiando (tradicionalista) e que falava de um homem que queria namorar a filha do senhor, e queria um chimarrão para sevar o pai da moça. Afinal, esta música atual que Carlos cantou tem o mesmo fio condutor: o de pedir a alguém para namorar, e apesar do vocabulário diferenciado, versam sobre o mesmo contexto. Entretanto, pode-se notar que o que cabe na pedagogia tradicionalista é legitimado e por isso, amplamente aceito sem nenhuma crítica abrange-se no cotidiano escolar.

Diante de todas estas situações que pude observar, percebi que além do guarda da escola, existem diferentes sujeitos como professoras, pais e até mesmo as próprias crianças, que diariamente pontuavam pedagogias tradicionalistas e vigiavam os corpos masculinos infantis, conforme analisarei mais detalhadamente a seguir.

5.1 Quando o choro dos meninos é uma questão a ser regulada

Ao recepcioná-los, a professora comenta que por enquanto ele é o único aluno da turma a chegar e pergunta se o pai vai deixá-lo mesmo assim, abrindo a possibilidade ao pai de retornar com o menino para casa, já que ele poderia ficar sozinho na turma se não viesse mais nenhum colega. Como o pai responde que sim, que o menino ficará para a aula, a professora avisa que vai à direção buscar a chave da sala. Enquanto ocorre o diálogo entre a professora e o pai do menino, a criança só assiste, sem manifestar-se, até que a professora se retire para pegar a chave. Assim que a professora sai, o pai dirige-se ao menino, dizendo:

- Você entendeu, né? Tem que ficar na escola.

O menino responde:

- Não tem ninguém mais aqui...

E começa a chorar.

O pai beija a criança e diz, falando próximo ao seu rosto:

- Vai chorar? Tu não é homem? Homem não chora... e é bom ficar na escola...

O menino limpa o rosto, tentando cessar o choro.

O pai olha ao redor e vê entrando no saguão outro pai com um menino que ele identifica ser colega de turma do seu filho. Logo comenta:

- Olha ali, está chegando um coleguinha seu...

(DC 01/10/2018)

A situação descrita acima demonstra uma regulação sutil, porém, repleta de concepções machistas de que homens não devem chorar ou expressar seus sentimentos,

o que se constitui em uma violência, considerando a idade da criança. Afinal, por que o menino precisa controlar os seus sentimentos de medo e angústia, sendo obrigado a controlar o choro, dentro de uma lógica de contenção do corpo, pelo simples fato de ser “homem” (embora ainda seja apenas um menino)?

Considerações importantes trazidas por Alexandre Bello (2006), Donald Sabo (2002) e Pedro Oliveira (1998) mostram que os meninos são inseridos em redes de controle e regulação, para que desde muito cedo assumam uma postura próxima da masculinidade considerada predominante. Dessa forma, os meninos precisam exaltar constantemente características como agilidade, força e coragem. Além disso, necessitam demonstrar aversão a tudo o que se aproxime da feminilidade (misoginia) ou de quaisquer comportamentos que julguem ser próprios da homossexualidade.

Para a antropóloga Raewyn Connell (1995), a masculinidade é um “projeto” – um processo individual e coletivo que está em constante transformação, atingindo e sendo atingido por vários discursos, instituições e práticas. Para complementar ainda mais a discussão, Connell e Messerschmidt (2013), trazem a problematização acerca da masculinidade hegemônica, ou seja, a autora e o autor reconhecem que há a existência de várias masculinidades que variam pela cultura e pelo tempo. Entretanto, há práticas que legitimam determinados *scripts* de masculinidade, procurando colocar em xeque os demais.

Enquanto lancham, Pedro comenta que foi tomar vacina com seu irmão mais novo que tem 3 anos. Tentando entender o que aconteceu com ele, comenta:
- Eu fui no posto e chorei quando tomei vacina. Meu irmão que tem três anos não chorou!
Os colegas comentam:
- Mas eu não chorei!
Pedro diz:
- Mas... eu não sei o que aconteceu comigo! Já tomei vacina antes e não tinha chorado, mas desta vez eu chorei, fiquei com medo.

DC 20/08/2018

A partir de tal conversa é possível perceber que as crianças são atravessadas por determinados discursos de regulação. Dessa forma, na medida em que Pedro se compara com o irmão e os colegas já logo destacam que não choraram para se vacinarem, consigo notar o exercício de dois mecanismos de poder: o da vigilância hierárquica (pautada nesta observação constante) e à sanção normatizadora (que através dos elementos da vigilância, busca efeitos de normatização dos indivíduos). Assim, Pedro

vigia sua ação de chorar, comparando-a com o comportamento do irmão e dos colegas e em seguida, ele se questiona do porquê o choro ocorreu com ele.

Além disso, expressar medo se torna algo bastante desprezado na constituição da masculinidade.

Na visita das turmas ao parque de diversões percebi que as professoras Fatima e Deise estão próximas observando as crianças brincarem. Na primeira queda do das cadeirinhas, Fatima já nos chama a atenção para a expressão de medo no rosto de Igor, seu aluno da outra 6ª etapa. A cada queda, as cadeiras fazem um pequeno giro para a próxima subida. Fátima insiste para que observemos o rosto de Igor. O motivo do interesse das professoras é a surpresa que tiveram pelo fato do menino demonstrar medo, pois ele é tido na escola como corajoso, valentão. Os demais meninos também expressam medo, pois nenhum deles sabia como era o funcionamento, mas a atenção das professoras permanece sobre Igor. Na próxima subida o menino já demonstra estar bastante incomodado na situação, mas não pede para deixar o brinquedo. Essa subida e descida acontece umas 6 ou 7 vezes. Na terceira volta, Fatima questiona se o menino vai pedir para parar. Acontecem mais umas 4 voltas, e Igor demonstra estar arrasado, baixa a cabeça e mal se move, segurando-se firmemente à cadeirinha. Quando o tempo termina e o brinquedo pára, os demais meninos saem rapidamente, nitidamente aliviados, comentando naturalmente entre eles o medo que sentiram. Matheus comenta com Paulo:

- Bah, que brinquedo massa!

Paulo comenta:

- Poh, me deu até um frio na barriga!

Igor, porém, desce por último, cabisbaixo, sem participar dos comentários dos colegas que participaram da mesma brincadeira.

Fatima então comenta:

- Pelo menos ele não pediu para sair...

Durante o funcionamento do brinquedo, por mais que Igor não pudesse ouvir os comentários das professoras, ele sabia que estava sendo observado. Deduzo então que por esse motivo ele toma a atitude de baixar a cabeça para evitar que vejam a sua expressão.

(DC 19/10/2018)

Frente a estas situações, me coloco a pensar o quanto os corpos masculinos infantis sofrem diferentes formas de violência. Afinal, as constantes regulações os colocam em situações de maus-tratos emocionais. Ações como essas, são denominadas de masculinidade tóxica, segundo o psiquiatra Frank Pittman (1993). Como refere Jane Felipe (2019), os *scripts* de gênero direcionados aos meninos e homens se pautam por características culturais de violência, sexo e *status* social, entrelaçando-se, portanto, à ideia de masculinidade tóxica, visto que há uma cultura que tenta impor a não expressão de emoções. O choro e o medo são comportamentos inaceitáveis para o masculino e por isso devem ser desprezados, por serem considerados sinônimos de fraqueza e até mesmo motivo de vergonha.

Tal cultura é bastante nociva, tanto para o sujeito masculino, que lida constantemente com a supressão de sentimentos e é encorajado à violência, quanto para os demais sujeitos, especialmente aqueles que ousam se desviar de tais *scripts*. Neste sentido, homens que expressam seus sentimentos são vistos como mais sensíveis,

muitas vezes de modo pejorativo. Talvez seja possível afirmar que a masculinidade tóxica potencializa a cultura do estupro, a LGBTfobia, a misoginia, o machismo e o racismo.

Sendo assim, é de extrema importância, nos atentarmos as formas de controle, regulação e produção dos corpos infantis masculinos, a fim de não violentarmos tais sujeitos, produzindo crianças mais humanizadas para viverem na nossa sociedade.

5.2 “Menino não se maquia, se pinta para a guerra”: relações de gênero em negociação

A escola representa uma instituição importante na produção e/ou reprodução das normativas de gênero. Pensemos, por exemplo, nas crianças pequenas que promovem brincadeiras a partir da noção de que existem aquelas apropriadas para meninos e outras para meninas, ou que percebe as cores como femininas ou masculinas. Ou ainda nas atividades que instigam e valorizam a força e a destreza de garotos, enquanto outras estimulam as garotas a serem cuidadosas. (NASCIMENTO, 2017, p. 96)

Mais uma vez ressalto a escola como um ambiente generificado que (re)elabora diariamente *scripts* de gênero. Nas instituições de Educação Infantil, são reverberados discursos acerca do que é direcionado para o masculino e/ou para o feminino.

Auad (2006, p. 50) corrobora com essa questão, quando enfatiza que “os jogos e as brincadeiras podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres”. Deste modo, vão sendo tramados sutil e reiteradamente as construções das identidades de gênero desde a mais tenra infância e a escola coopera com essa imposição. Assim, por meio dos brinquedos e das brincadeiras, legitima-se um determinado tipo de feminilidade e de masculinidade, integrando o que a sociedade espera dos futuros homens e mulheres.

Vale destacar que Bujes (2000) assinala três pontos analíticos acerca dos brinquedos e brincadeiras, na prática de professores/as e instituições. Primeiramente, os brinquedos e brincadeiras são entendidos como elementos que desestabilizam as normas de conduta que regulam a sala, logo, desestabilizam a aula. Num segundo ponto, os brinquedos ganham um respaldo científico, sendo vistos como algo útil de ser incorporado no cotidiano escolar, agregando assim conteúdos e saberes. Todavia, em

um terceiro ponto, os brinquedos e brincadeiras são vistos como objetos “nocivos” do ponto de vista moral e religioso.

Neste terceiro ponto, geralmente este perigo oferecido pelos brinquedos e brincadeiras são atravessados e dimensionados por uma perspectiva que coloca em xeque as discussões acerca de gênero e sexualidade, tema discutido por Wenez (2018), que destaca o processo de generificação de brinquedos e brincadeiras. Os diferentes modos de significação que são atribuídos culturalmente à feminilidade e à masculinidade, podem articular aceitações, negociações e rejeições. Portanto, tal processo ocorre por meio da aproximação ou afastamento de crianças a estes artefatos.

Carlos está com o outro e vai para frente do espelho e começa a pintar os olhos de verde, passar o rosa na bochecha. Paulo que está próximo vem perguntar o que o colega está fazendo:

- Tu tá te maquiando Carlos? E olha para o grupo de meninas que está a se maquiar na frente do outro espelho.

Carlos responde:

- Menino não se maquia se pinta para guerra!

Paulo, aliviado, comenta:

- Ainda bem, eu vou usar também, sou militar vou passar na cara toda.

(DC 23/08/2018)

Nota-se aqui o quanto os *scripts* de gênero por vezes entram em uma demarcação bastante sutil e minuciosa: o detalhe entre “se pintar ou se maquiar” foi a dúvida que pairou quando Paulo se viu em uma cena idêntica a praticada pelas meninas. Esse limite tênue entre o deslocamento de uma prática de embelezamento, para um ritual que ligado à bravura, força e coragem (pintar-se para guerra), traz consigo outro roteiro e sentido para uma mesma cena e com os mesmos artefatos, no qual um aponta para a feminilidade e o outro para a masculinidade.

Thayz Athayde (2018) amplia a problematização ao discutir os aspectos biopolíticos que envolvem a cisheteronormatividade na infância. Baseada nos conceitos foucaultianos acerca da discursividade, a autora ressalta que os discursos sobre a fragilidade e a inocência infantil, desencadeiam em conduções de condutas com vistas a uma maquinaria de proteções, sanções e regulações dos corpos dos sujeitos de tenra idade.

Assim, é possível perceber que as tecnologias de administração e regulação dos corpos infantis, bem como a produção discursiva da infância como época da inocência, operam buscando garantir uma vida adulta “normal” e produtiva. Neste sentido, podemos observar que o dispositivo de idade (POCHAY, 2011), vêm criando faixas

etárias e formas de governo para cada grupo como forma de exercer a biopolítica.

Dessa forma:

As práticas que tentam colocar as crianças como não participantes sobre seus corpos e desejos alegando que elas devem ser protegidas, na verdade, diz respeito às técnicas regulatórias que insistem em proteger não a infância, a inocência ou a criança, mas sim a heterossexualidade e a cisgeneridade (ATHAYDE, 2018, p. 339).

Sobre o conceito de cisgeneridade, cabe lembrar que o termo foi utilizado pela primeira vez por Carl Buijs, homem trans de nacionalidade holandesa, para se referir a todas as pessoas que mantinham uma correspondência, isto é, uma concordância entre a anatomia de nascimento e a sua identidade de gênero, fato que não ocorre com as pessoas trans. Vale lembrar que, além da norma voltada para a heterossexualidade, ela também se volta para a cisgeneridade e que a utilização do referido do conceito pode ser muito produtivo no sentido de desestabilizar as normas de gênero, colocando em xeque a normatividade. Desta forma, caberia uma problematização da norma estabelecida *à priori*, ao invés de focarmos nos corpos e nas identidades vistas como desviantes (POCAHY, 2017).

Neste sentido, a cisheteronormatividade visa operar sobre os corpos, classificando-os e entrando em conflito quando se depara com um menino maquiando-se, por exemplo.

Devido a chuva, as crianças não vão para a pracinha. Então a professora adianta a próxima atividade, que será pintar o rosto das crianças. Chegando na sala, anuncia:
- Vou pintar seus rostos! Vou fazer maquiagem!
Paulo pergunta, sobressaltado:
- Maquiagem? É para homem e mulher?
A professora responde que sim, que para as meninas será uma flor ou uma borboleta e para os meninos, uma teia com ou sem aranha.

(DC 09/10/2018)

Assim, desde a mais tenra idade, os corpos são educados por meio de processos e pedagogias distintas no âmbito familiar, escolar, comunitário, midiático, dentre outros.

Na nossa cultura muitos adultos vêem com extrema reserva o fato de alguns meninos demonstrarem comportamentos considerados não apropriados com a sua masculinidade. Dessa forma, brincar de boneca ou estar sistematicamente brincando de casinha com as meninas, ou querer fantasiar-se de personagens

femininos, ainda é visto com muita preocupação por parte de profissionais que atuam em creches e pré-escolas. (FELIPE, 1999, p. 58)

Dessa forma, Paulo sofre regulação por parte do corpo docente (de forma sutil) e dos colegas (mais intensamente), o que desencadeia no exercício da autovigilância sobre seus desejos. Bello (2006) salienta que brinquedos e brincadeiras são instrumentos de poder acionados constantemente para produzir/definir normas de gênero, o que hoje entendemos como *scripts*.

5.3 Corpos femininos, rituais de beleza, o primeiro sutiã, e as (re)existências

A professora distribui massinhas para todos/as, mas as meninas na sua maioria querem trocar de cor, querem rosa, a assistente chama a atenção:
- Meninas comportadas ficam sentadas e em silêncio! É bonito...

(DC 20/08/2018)

Como é possível perceber na situação descrita acima, a fala da professora reforça a ideia de regulação dos corpos femininos por meio de um processo de naturalização, no qual as meninas vão compreendendo que características como delicadeza e quietude são naturais e necessárias, o que vai sendo potencializado em seus *scripts*.

Dessa forma, em um município de fronteira, onde o machismo é bastante acentuado, logo as meninas vão sendo educadas para corresponder às expectativas machistas. Assim, baseada em Foucault (2004a; 2014), é importante considerar que os discursos tidos como naturais e hegemônicos atuam significativamente na constituição do sujeito por meio de processos culturais, históricos e sociais. Portanto, tal construção atua por meio de uma tecnologia de dominação em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado.

Frente a todas essas situações, refletindo sob uma perspectiva de poder pelo viés foucaultiano, as meninas encenam uma maturidade precoce como um meio de subversão e constituição de ideal de feminilidade. Portanto, artefatos como um sutiã marcam estes corpos e (re)escrevem os *scripts* femininos. Quando voltávamos para a sala de aula, vi um movimento em torno de Rafaela. As meninas, ao voltarem para sala, falaram ao seu ouvido, pedindo para ver algo. Ela riu e disse que depois mostraria. As meninas continuaram a conversa em tom baixo. Foi então que perguntei à Larissa se estava tudo bem. Ela então comentou:

- A Rafaela está usando sutiã e queremos ver, ela já fez 6 anos, a festa dela vai ser por estes dias, mas ela já pode usar. A conversa sobre o sutiã da Rafaela continua entre as meninas até que, para contentá-las, Rafaela olha para os lados e mostra a alça do seu sutiã para elas, que riem. A Professora Clara pede silêncio e que se mantenham sentadas. Mas os olhares e sorrisos continuam.

(DC 20/08/2018)

Tal situação revela uma idealização de feminilidade desde a mais tenra infância, com fortes investimentos da indústria da moda, de cosméticos, de acessórios, só para citar alguns exemplos. Felipe (2006) chama atenção para o conceito de pedofilização como prática social contemporânea. Segundo a autora, nossa cultura vem expondo os corpos infantis (em especial os femininos) como objetos de consumo e desejo.

As meninas trazem gloss e batom rosa, vão chegando e correm ao espelho, emprestando os batons umas às outras e pintando suas bocas.

(DC 19/09/2018)

Vamos ao café e é servido pão com manteiga e leite com café. Rafaela está usando um colar e uma pulseira de pérolas. Durante o lanche, ela tira os acessórios e empresta para Karla e Giovana, comentando:

- Tenho outros, que tem brincos.

Carla e Giovana, empolgadas diante das pérolas, dizem:

- São lindos, mas tem coisas que são de peruas.

(DC 21/11/2018)

Por meio da mídia, da moda e da publicidade, é possível perceber as reverberações de tal conceito, que influenciam as maneiras das meninas viverem suas infâncias (vestindo-se, maquiando-se e comportando-se enquanto meninas adultizadas). Outra repercussão do conceito de pedofilização refere-se “à exploração do universo “infantil” como potencialmente erótico, em que a infância tem sido usada como fetiche para a temática de sedução” (IZIDRO; FELIPE, 2018, p. 26)

Com o advento das mídias, e do acesso das crianças a materiais de uso eletrônicos, como tablets, smartphones e televisão, conteúdos que adultizam os corpos femininos são constantemente interpelados por conteúdos de pedofilização.

Indo ao encontro dessa problematização, Liliane Madruga Prestes (2014), ao analisar os jogos infantis da internet, percebe o quanto tais artefatos constituem-se como pedagogias de gênero e sexualidade. A pesquisadora refere que tais jogos produzem discursos nos quais contribuem para o governo e erotização dos corpos infantis, especialmente, das meninas. Uma das representações de feminilidade presente nos

jogos, brinquedos, brincadeiras e nos diferentes discursos refere-se à ideia de cuidado como algo inerente ao feminino.

Mais para o final da aula a professora coloca a música da formatura para tocar novamente, até a hora da saída.

As crianças acompanham a música que toca repetidamente.

Enquanto isso, converso com a professora Deise e pergunto sobre Larissa, pois senti sua falta por sempre muito assídua. Deise me conta que a avó da menina compareceu na escola para justificar que Larissa não está indo à aula pois sua mãe teve um bebê, fez cesariana, e a menina está ajudando a cuidar da mãe e da irmã.

(DC 26/11/2018)

Mas neste espaço elas clamam por visibilidade e lutam, negociando com os vários *scripts* de gênero que as aprisionam: precisam ser calmas, silenciosas, frágeis e dóceis, mas ao mesmo tempo são interpeladas por outros roteiros que exigem das meninas força, comprometimento, uma postura destemida, etc. A periferia tem suas culturas, que por vezes entram em choque com as visões hegemônicas, de universos culturais distintos, mas tidos como “única verdade possível”.

Lançar olhares para o campo da educação e pensar nas indicações nas relações de poder com/entre os gêneros acenam para a despolarização do nosso olhar. FOUCAULT (1988, p.96), nos diz:

Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (...) Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforçado-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições, mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Por várias vezes foi possível perceber os *scripts* de gênero em ação, pautados por uma construção de feminilidade e masculinidade pretensamente hegemônica. No entanto, em relação às meninas, elas tentavam resistir diante da postura impositiva – e, por vezes, agressiva - dos meninos.

João avisa a Professora Clara que vai recolher os lápis. Ingrid ainda utiliza um lápis para escrever seu nome no trabalho. João, com o pretexto de recolher para guardar, tenta tomar o lápis da mão de Ingrid. Ela avisa que ainda está utilizando e adverte:

- *Se tu tentar me tomar (o lápis) eu vou te dar uma surra, diz a João, fazendo um sinal com o dedo indicador, passando de um lado a outro do próprio pescoço, indicando uma degola. João não recolhe o lápis de Ingrid, leva a caixa com os outros lápis para a professora e faz queixa da menina, dizendo que Ingrid o xingou e ameaçou. Inconformado, João volta até a mesa onde está Ingrid e tenta arrancar o lápis de sua mão. Ela, brava, segura com força e, nessa disputa, o lápis quebra. Ingrid resiste, mas fica chateada por ter quebrado o lápis na disputa.*

(DC 22/11/2018)

Ingrid cumpriu com sua palavra, segurou seu lápis com força, sem medo, mostrando a João que não cederia à sua vontade, mesmo sabendo que seu comportamento poderia ser corrigido, “*afinal não deve se indispor com os colegas*”, como recomendam as professoras.

A ideia de que as meninas e mulheres devem ser delicadas, meigas e distantes de qualquer tipo de confusão, cai por terra diante dos embates que ocorrem naquela comunidade, local em que os *scripts* de feminilidade são constantemente negociados, (re)formulados e/ou rompidos.

Rafaela vem em minha direção para me contar que a sua tia apanhou na EMEF Monumento, dizendo:
 - *A menina deu uma bofetada na boca dela! E a mãe da outra deu uma “camassada” de pau nela. Ela foi para a secretaria, deu uma baita xisme.*
Rafaela me faz uma pergunta:
 - *Tu sabia que lá tem um monte de menino abusado lá?*
Eu pergunto, tentando esclarecer:
 - *No Monumento?*
Rafaela responde:
 - *É; ainda bem que não estudo lá.*
Rafaela reflete um segundo e completa:
 - *É...só ano que vem! (Ela parece ficar preocupada)*

(DC 30/10/2018)

Durante o trabalho de campo, pude perceber inúmeras semelhanças com a pesquisa feita anteriormente na EMEF Monumento (LEGUIÇA, 2016), levando-me a algumas reflexões sobre as relações de gênero e as identidades dissidentes que se (re)constroem nesta comunidade onde a EMEI Bento está imersa. Trata-se de um local onde há muitas tensões, despertando também inúmeros preconceitos para com aqueles que lá residem além do trevo. Neste sentido, trago um trecho do Capítulo: A Escola -O encontro do aquém e além do trevo, onde os valores em confronto e dissonância podem ser nitidamente identificados na atividade proposta pela coordenadora Nadia na turma 7X, após a interrupção dos conflitos (brigas) na escola:

‘Quando eu digo pra vocês que existe um outro mundo além do trevo... Vai fazer cinco anos que estou na escola agora em fevereiro. Quando cheguei

aqui a escola era... eu nunca tinha visto uma briga na minha vida, eu nunca tinha assistido uma briga na minha vida, nem em uma boate. Eu nunca tinha visto e a primeira vez que eu vi uma briga foi de menina. É o que acontece aqui nesta realidade, vocês sabem que aqui tem um contexto de... (é interrompida por questionamentos: aqui na escola? No Bairro? Na Vila?) Não, no bairro, este bairro todo! Elas cresceram sem as mínimas condições, este bairro aqui é mais populoso que a Barra do Quaraí, que não tem mais que cinco mil habitantes. Aqui tem 17 mil habitantes. Outra coisa, não tem estrutura, não tem número de atendimento especializado aqui no posto, não existe área de esporte, de lazer, por isso algumas condições de vida são precárias, não é verdade? (Ouve-se um ‘sim!’) Vocês percebem isso?’ Mas e as questões das brigas na escola, elas não acontecem dentro da escola, né, gente? Acontecem na frente, na rua e eu queria perguntar para vocês, por um acaso vocês vêm aqui e o professor de matemática, de geografia, de português ensina como brigar? Da onde vocês trazem isso? Essa situação de briga é algo que chama muito atenção, não é na escola que se aprende e outra coisa que nesta realidade, neste contexto chama a atenção por que acontece apenas com meninas. (DC 06/11/2015, p. 68)

Os exemplos aqui citados reiteram a existência de uma rede discursiva que atravessa, dimensiona e constitui os corpos femininos. Portanto, concluo esta sessão ressaltando a necessidade de investimento na formação docente (inicial e continuada) para que os/as educadores/as possam estar atentos/as e sensíveis para perceberem estes movimentos que estão em jogo quando o assunto é construção da feminilidade.

5.4 Misoginia em ação: aprendendo a ignorar as meninas

João Paulo vai ao cesto de utensílios e traz alguns talheres, distribuindo entre os colegas meninos, ficando ele com duas facas.

Larissa se queixa que não há mais facas no cesto e solicita ao João Paulo que lhe ceda uma das que tem, porém João Paulo ignora o pedido da menina, enquanto esfrega uma faca na outra e entrega uma das facas ao Paulo, que já tinha uma faca.

Larissa vai até a professora e se queixa que João Paulo tem duas facas e não lhe emprestou uma delas.

Questionado a respeito pela professora, João Paulo responde que queria brincar de “luta” com os outros meninos e por isso precisava das duas facas. Frente a resposta, a docente ignora e segue a dar atenção para outro grupo de crianças.

(DC 02/10/2018)

A misoginia, definida como o desprezo por tudo aquilo relacionado às mulheres, se expressa de forma importante no cotidiano da educação infantil, em que meninos vão exercitando desde cedo o seu poder sobre as meninas, impondo assim a ideia de submissão delas frente à figura masculina. Ou seja, na medida em que a menina não é ouvida, tendo sua fala completamente ignorada manifesta-se um processo em que se coloca a figura masculina em uma posição de superioridade frente à feminina.

Durante o momento da roda de conversa os meninos começam a contar: Carlos diz que jogou bola, Pedro que comeu torta, entre outros comentários. A professora então pergunta para as meninas o que fizeram. Ketlin diz:

- Brinquei com minhas coisas da praia.

Outras disseram que olharam desenho, brincaram com bonecas, uma disse que jogou bola. Os meninos começam a interromper a fala das meninas, que por sua vez estiveram quietas enquanto os meninos respondiam livremente quando foram perguntados pela professora. Os meninos tecem comentários paralelos, rebatem as respostas das meninas, e o momento de contar como foi o final de semana é finalizado quando Jefferson direciona um questionamento para a professora, invertendo a brincadeira, perguntando que dia poderiam trazer um brinquedo. A professora deixa de lado a atividade de contar sobre o final de semana, em que estava sendo a vez das meninas, e responde ao Jefferson, lembrando que ele deveria saber que o dia do brinquedo era quinta-feira e logo anuncia que hoje tem pula-pula, deixando as crianças empolgadas. Pede que aguardem uns momentos para que ela veja se já está preparado para as crianças brincarem.

(DC 16/10/2018)

Diante dessas situações volto-me para as questões que envolvem os maus-tratos emocionais e outras formas de violência contra as mulheres, em como as crianças reverberam suas interpretações acerca desses assuntos na escola. Cabe destacar que os maus-tratos emocionais (ou violência psicológica) consistem em movimentos reiterados e persistentes com o intuito de desqualificar e humilhar outra pessoa, abalando a sua autoestima e colocando-a numa posição de subordinação (FELIPE; GALET, 2016). Neste sentido, vale enfatizar que os maus-tratos emocionais são a porta de entrada para a agressão física e para os feminicídios.

No final da história a professora lê um pouco sobre a escritora que fala de seus cachorros.

Jefferson diz, de certa forma em resposta a João Paulo:

- Ah, por isso que aparece esse cachorro toda hora!

E João Paulo conclui:

- Eu vi que era coisa de mulher!

(DC 15/08/2018)

Discursos como estes ratificam o fato de que desde muito cedo torna-se naturalizado o desprezo para com os sujeitos femininos, podendo ser encarado como uma expressão de misoginia que vai se desenhando desde a infância. Tal ação é crucial para a perpetuação da violência na vida adulta e precisa ser problematizado com as crianças.

Dando continuidade a discussão, recorro a Felipe (2012) quando alerta que as situações que envolvem a violência contra a mulher não se restringem à agressão física, afinal, há um contínuo processo de agressão moral e psicológica que impactam a

autoestima feminina, fazendo com que elas se sintam incapazes de reagir frente a tais situações.

Portanto, no âmbito da infância, tais situações também acontecem em virtude de professores e famílias considerarem de forma natural que meninos sejam mais agressivos e impositivos e por isso não devem ser contrariados. Frente a isso, as meninas são vistas como naturalmente submissas e tolerantes, sendo constantemente reguladas para manter a norma.

Enquanto estávamos no saguão da escola fazendo um lanche compartilhando com outras turmas, duas crianças maiores estavam jogando bola. Logo após, ouvimos um barulho, como descrito a seguir:

Larissa está sentada lanchando e um menino lhe acerta com uma bola no peito. Ela chora e a assistente Clara vai ver quem acertou Larissa. Foram duas crianças maiores, filhos de professoras que estavam jogando bola por perto, e acabaram atingindo Larissa.

Clara chama o menino e fala que ali não é lugar para jogar bola, e que ele peça desculpas a Larissa, que está com dor. Ele pede desculpas, pega bola e sai correndo. Logo outra bolada na Larissa novamente e agora de forma a bater no seu peito, a ponto de fazer um barulho. A menina abaixa a cabeça e começa a chorar, dizendo que está doendo.

É que novamente o menino (filho de uma das professoras da escola), acerta uma bolada na colega. Clara o chama novamente para pedir desculpas e abraçar Larissa, que se recusa a desculpá-lo. Clara tenta mediar e ela responde:

- Não quero, está doendo muito (chorando)

Clara complementa:

- Ele não fez por mal, tem que desculpá-lo, são amigos.

Ele a abraça e pede desculpas, mas Larissa não o abraça e se senta, chorando.

Enquanto olho a cena das crianças brincando, surgem-me algumas questões: uma delas é “afinal, o que é ser criança na semana da criança”?

Outra: “quando (ou se) nos questionamos, sobre as violências diárias as quais somos submetidas e sobre nossos ‘lugares de gênero’”?

(DC 11/10/2018)

Em situações como a relatada acima, nota-se um movimento de silenciamento das meninas, pois parece que o fato de pedir desculpas e tolerar a agressão de forma instantânea, demonstra um certo conformismo com a situação. Neste sentido, Foucault aborda a repressão e o silenciamento como uma forma de relacionar poder e sexualidade. De acordo com o filósofo, este processo tem início a partir do século XVII, estabelecendo um limite para os usos dos prazeres em detrimento da exploração da força de trabalho. A partir dessa repressão do sexo, potencializa-se a necessidade de se falar sobre ele, de forma a estabelecê-lo dentro de um discurso. Frente a isso, diferentes mecanismos de escuta foram sendo (re)organizados a fim de reprimi-lo e controlá-lo. Foucault nos alerta sobre o silêncio que preservamos e o que estamos (re)significando:

O próprio mutismo, aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação à) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer como são distribuídos os que podem e os que não podem falar que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros (FOUCAULT, 2015, p. 30).

Analisando por outro prisma, cabe destacar a necessidade e o compromisso que temos enquanto docentes, de estar atentos para perceber e buscar meios de desconstruir tal naturalização de determinados *scripts*, que por vezes incentivam a violência, bem como silenciam quem é violentado.

Diante do exposto, foi possível perceber uma significativa carência de embasamento teórico e técnico por parte da(s) professora(s) para lidar com tais situações. Por isso é importante investimentos na formação inicial e continuada das/os docentes, em especial no que se refere às temáticas de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, além de outros atravessamentos como classe social, religião, geração, dentre outros.

6 HÁ UM JEITO CERTO DE SE DESPEDIR? ALGUMAS REFLEXÕES

Pensar em constituição de saber e de verdade sobre a infância implica, nesta perspectiva, assumir uma atitude diante do mundo, que não se separa de uma – por vezes necessária e urgente –, atenção e mesmo suspensão daquilo que pensamos. O que temos, portanto, é o convite a nós mesmos, pesquisadores, em relação a uma noção de saber intimamente relacionada a uma *atitude* e a um *modo de olhar*, atento e cuidadoso, sobre nossos próprios pensamentos sobre a infância. Dizendo de outro modo, pensar sobre a infância, eticamente, nos coloca em uma posição imperativa de *transformação* (MARCELLO, 2015, p. 132).

Por meio do caminho que percorri nesta pesquisa pude me colocar no compromisso de refletir acerca do modo como olhamos para as infâncias, os pensamentos que sustentam esse olhar e especialmente os regimes que regulam e produzem os corpos de meninos e meninas. Para isso procurei colocar sob suspeita tudo o que já conhecia sobre o tema. Neste exercício intenso, fui construindo novos olhares, atitudes e me transformando enquanto sujeito e pesquisadora.

Valho-me aqui das concepções trazidas pela pesquisadora Fabiana Marcello (2015), que para demonstrar a complexidade das infâncias, agrega o conceito de infância-esquecimento e de infância-viagem. Dessa forma, pude perceber a infância-esquecimento na medida em que me deparava com a complexidade das experiências vividas na infância, em especial na escola. Isso por muitas vezes fez com que me reportasse aos meus tempos de infância e todos os discursos que me constituíram. Também notei a imersão da concepção de infância-viagem, na medida em que fui me transformando através da travessia de idas e vindas, de achados e perdidos, ou seja, das *transformações* que foram ocorrendo ao longo dos caminhos investigativos, que fizeram uma mulher, descendente de povos originários e educadora especial, percorrer junto com as crianças e professoras de uma escola de Educação Infantil, inúmeras vivências que me fizeram pensar sobre minha própria infância naquele local e os direitos fundamentais aos quais muitos não têm acesso.

Portanto, ao longo desse percurso investigativo, destacar a escola como instituição generificada, que regula os corpos e (re)produz *scripts* de gênero, mostra a importância de investirmos na formação docente para que essas temáticas possam ser discutidas e aprofundadas. As escolas reforçam uma lógica sexista que dimensiona e constitui práticas pedagógicas que segregam meninos e meninas procurando garantir a relação tríade apontada por Butler (2003) de sexo-gênero-sexualidade. Além disso, diferentes manifestações de poder emergem no dia-a-dia da escola de Educação Infantil,

constituindo sujeitos produtivos e submissos desde a mais tenra idade. Dessa forma, as práticas pedagógicas são dotadas de disciplinas que fabricam os corpos infantis objetivando-os e subjetivando-os.

O poder pastoral também é encarado como mais uma manifestação das relações que educam corpos de meninos e meninas, homens e mulheres. Assim, as regulações corporais que colocam as crianças para orarem no ambiente escolar e seguirem uma determinada conduta com vistas a sua pretensa ascensão social, demarcam esta expressão de poder, que por sua vez entra em conflito com toda a legislação que garante a laicidade nas instituições públicas.

Além disso, a busca de maturação corporal também pode ser encarada como uma manifestação de poder pastoral. Afinal, na medida em que a criança se preocupa em desenvolver-se para corresponder a uma expectativa de determinado grupo, demonstra que há uma busca de não se perder deste, conduzido ora pela professora, ora por um colega menino que exerce liderança na turma.

Neste processo de fabricação e regulação dos corpos conduzidos pelos *scripts* de gênero, pode perceber as intersecções de fatores geracionais, raciais e de classe social que contribuem significativamente para a produção de desigualdades.

Dessa forma, os marcadores de geração e classe produzem “verdades” pautadas em uma perspectiva biopolítica. Dessa forma, o sujeito adulto coloca-se na posição de vigilante e controlador dos corpos infantis. Tais movimentos geram conflitos e resistências trazendo assim a necessidade de (re)pensarmos acerca da periferia e dos demais ambientes existentes dentro e fora da escola, tendo em vista a potencialização de interações e brincadeiras que dão sentido a cultura infantil.

No que diz respeito às questões étnico-raciais é perceptível a potência da subjetivação dos corpos. Entretanto, pude notar práticas de racismo que (re)produzem a abjeção de corpos negros. Sendo assim, na relação com as questões de envolvem as desigualdades sociais, as meninas são colocadas como sujeitos que não precisam ter suas reivindicações acolhidas. Já os meninos negros são posicionados sob um *script* de minoria em que precisa ser atendido de forma caridosa e não por meio da valorização de sua dignidade, conforme propõe os Direitos Humanos.

Quanto às questões de representatividade, pode ser notado que a visibilidade da negritude está atrelada a uma cultura escravocrata em que a figura do sujeito negro é apenas atrelada à escravidão já vivida por este grupo historicamente tão marginalizado.

Ao observar a construção e a manutenção dos *scripts* de gênero pude notar grandes diferenças operadas no controle dos corpos de meninos e de meninas. Os *scripts* de masculinidade são tecidos de forma bem rígida e constantemente vigiados. Neste sentido, é válido ressaltar que especialmente na região de Uruguaiana, há um emprego de uma pedagogia do tradicionalismo que inscreve características e comportamentos que exaltam o sujeito masculino, colocando-o como líder e dominante em relação às meninas e mulheres.

Frente a isso, expressões de sentimentos como choro são bastante reguladas nos corpos masculinos dando destaque para os mecanismos de poder compreendidos como vigilância hierárquica e sanção normatizadora. Por conta disso, foi possível observar que os meninos eram/são mal-tratados emocionalmente para manter que mantenham tais *scripts* de masculinidade. Determinadas ações potencializam de forma bem pontual o sexismo, o machismo, o racismo e a LGBTfobia. Afinal, o sujeito masculino vai se constituindo no âmbito da negação e da repulsa às minorias.

Quanto aos brinquedos e brincadeiras, pude percebê-los no dia a dia escolar como moeda de troca, que sob a perspectiva de classe operam o controle sob os corpos precários. Dessa forma pude constatar que os brinquedos e brincadeiras são instrumentos de poder (BELLO, 2006). Também é importante considerar que os meninos são mais vigiados e se autorregulam na exploração de artefatos brincantes a fim de não ultrapassarem as barreiras dos *scripts* da masculinidade.

Já os corpos femininos sofrem regulações a fim de constituírem *scripts* que naturalizam a submissão ao sujeito masculino, bem como a cultura da beleza. Isso implica em um processo intenso de adultização e estímulo a sensualidade destes corpos infantis. Neste sentido, pode-se perceber de forma evidente como o conceito de pedofilização é acionado no cotidiano das meninas, devendo ser visto como uma violência contra elas, uma vez que naturaliza as violências, dentro daquilo que se convencionou chamar de cultura do estupro. Desse modo, a pedofilização funcionaria como uma espécie de naturalização da violência/abuso sexual (FELIPE, 2006; 2019).

É importante considerar que a relação entre meninos e meninas aqui analisada, foi bastante marcada pela misoginia. Dessa forma, tornou-se nítido o quanto as meninas são ignoradas pelos meninos e aprendem desde muito cedo a naturalizarem as violências, por vezes sutis, que reiteram a invisibilidade de tudo aquilo que possa parecer afeito ao feminino.

A partir das análises realizadas ao longo desta pesquisa, posso destacar a importância de uma condução atenta e competente por parte da docência que atua na Educação Infantil, frente a todas estas questões aqui levantadas. Em contrapartida notei um silenciamento desses sujeitos e uma naturalização de comportamentos voltados para meninos ou meninas. Neste sentido, a atuação das professoras diante das crianças pode ser vista como um instrumento de regulação dos corpos, através de uma constante vigilância em relação aos *scripts* de gênero.

Cabe considerar que as discussões acerca de gênero e sexualidade na formação docente e consequentemente nas escolas, caem na seara do “mutismo”, como forma de mecanismo de ocultação tendo como finalidade o controle.

No que diz respeito a formação docente, a Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente em instituições de ensino superior (PNIES) (BRASIL, 2017), mostra a carência de propostas envolvendo esses temas. na potencialização dos currículos formativos dos/das (futuros/as) docentes. A Pesquisa Nacional teve a participação de 300 Instituições de Ensino Superior (IES) e dentre as IES que incluíram em seus respectivos currículos os temas de educação em sexualidade e relações de gênero, destacam-se os cursos de Pedagogia (66%), seguido por Educação Física (21,7%) e Letras (Língua Portuguesa/Espanhol/Francês/Inglês/Língua Japonesa/Literatura) (19,2%).

A pesquisa também destacou a existência de preconceitos em relação a esses temas manifestados pelo próprio corpo docente das IES. Notou-se ainda que este preconceito pode ser considerado como um fator que limita a inclusão desses temas nos currículos dos cursos de formação docente ou nos cursos de especialização.

Quanto às razões apresentadas pelas instituições pesquisadas que não incluem os temas, os aspectos religiosos e ideológicos institucionais foram os que mais ganharam destaque. Além disso, ressaltou-se: a carência de preparo dos professores universitários nessa temática; a falta de apoio governamental e político institucional; a não obrigatoriedade curricular; o desconhecimento legislativo e até mesmo a própria opinião dos entrevistados de desconsiderarem importante a inclusão desses temas nos currículos.

Assim, ressalto que as temáticas ligadas às relações gênero e sexualidade não se constituem como temas relevantes de estudos e pesquisas por parte das escolas de Educação Infantil, em especial depois das perseguições e ataques às escolas e docentes

que ousam discutir esses temas em suas formações continuadas vêm sofrendo por parte das famílias e dos governos, salvo raríssimas exceções. Há um pânico moral que se disseminou rapidamente na sociedade, veiculado principalmente por grupos religiosos fundamentalistas, que enaltecem a ignorância, tendo uma visão bastante limitada dos conceitos. Pude também notar uma rede de restrições que se inicia na universidade daquela região e perpassa as demais instituições educativas e seus profissionais (docentes e equipe diretiva). Na Educação Infantil são tomadas várias atitudes por parte das professoras, que reforçam as discriminações de gênero, como no exemplo a seguir.

Na hora do brinquedo as crianças estavam brincando, sentadas em seus grupos habituais, meninas com meninas e meninos com meninos. Jefferson começou a discutir e a gritar com seus colegas na mesa. A professora interferiu e devido ao seu comportamento impróprio, colocou o menino para sentar-se à mesa, junto com as meninas, o que o incomodou muito:

*Ainda bravo, Jefferson endireita-se na cadeira e segue resmungando para Sophia e Ketlin, dizendo que o dinossauro que ele tem é bem melhor que aquelas bonecas bobas delas.
As meninas o ignoram e seguem brincando.
Indignado com a indiferença das meninas, Jefferson bate com o dinossauro nas mãos de Ketlin.
A professora intervém e pergunta o que está havendo. Jefferson justifica dizendo que não é amigo das meninas.
A professora conversa com Jefferson, dizendo que são todos colegas, que ele deve respeitar as meninas e não pode bater nos colegas. Avisa que vai chamar Ketlin e que ele vai pedir desculpas a ela.*

(DC 25/10/2018)

Percebe-se aqui mais uma vez que a professora “resolve” as situações, obrigando os meninos agressores a pedirem desculpas ou então punindo o menino desobediente de modo a sentar-se junto com as meninas. Desta forma, ele aprende que estar com as meninas é um demérito, um castigo.

É possível perceber que este método de forçar o menino a pedir desculpas e obrigar as meninas a aceitarem tal pedido não se constitui efetivamente como uma estratégia para resolver o problema, uma vez que o menino continuou agredindo a colega. Teríamos aqui uma ótima oportunidade para desenvolver projetos sobre as desigualdades de gênero, em especial no que se refere às violências emocionais e físicas que recaem sobre as mulheres e meninas. Mas ao que tudo indica, a professora não consegue perceber que se trata de uma violência de gênero que se delineia desde a infância. Como refere Andrade (2017, p. 36), é necessário que as/os docentes estejam atentas/os ao que acontece no espaço escolar:

Não me refiro a um/a professor/a que faça pesquisa científica nos moldes acadêmicos, faço referência ao/à professor/a questionador/a, atento/a, observador/a, estudioso/a, reflexivo/a, enfim, pesquisador/a de seus modos de fazer. Trata-se de um/a pesquisador/a que produz ciência acerca da docência, rompendo com a hierarquia entre pesquisa acadêmica e pesquisa na educação básica. O/a professor/a pesquisador/a elabora questões de pesquisa a partir da realidade que observa, organiza grupos de estudos, discute temáticas contemporâneas implicadas com os modos de ser e viver a vida de seus alunos e alunas; investe em projetos pedagógicos a fim de discutir e problematizar tais temas com os estudantes para além daquilo que parece dado, desconfia do naturalizado, tem mais perguntas do que repostas.

Por meio da autora, pude perceber a necessidade de envolver gênero como categoria analítica, procurando perceber o quanto este conceito, junto com posicionamentos de raça e classe social implicam em processos de in/exclusão na vida dos sujeitos desde a mais tenra infância. Tal movimento nos ajuda a romper com certas relações de poder, produzindo assim, novos discursos sobre gênero e sexualidade.

Sei que ainda temos muito a andar neste sentido, entretanto, acredito no potencial da formação docente (inicial e continuada), para refletir acerca destes temas tão necessários de serem problematizados. Dessa forma, me baseio na aposta que Félix (2015) faz ao salientar que a construção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais se constroem por meio da formação de professores/as. Além disso, a autora nos convida a fomentar, nos espaços em que atuamos, a abordagem de gênero, seja nos projetos pedagógicos, nas disciplinas em que atuamos, na produção acadêmico-pedagógica e na gestão.

Assim, entrelaço as contribuições de Nóvoa (2015, p. 271) no que diz respeito à necessidade de estreitar cada vez mais a relação entre escola, formação docente e universidade. Afinal, tal movimento alarga nossas perspectivas acerca da educação, aprofundando nosso compromisso pedagógico-político-social com a inclusão e com a cultura.

Podemos iniciar este processo com pequenos movimentos, sejam eles no dia a dia da escola. Além disso, aproveito as contribuições de Zanette (2018), que aponta para a importância da coordenação pedagógica no exercício de uma rede (in)formativa que aborde as questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar.

Paraíso (2018) observa que mesmo diante de todos os obstáculos que temos com os temas sensíveis, é possível abordá-los no dia a dia das escolas, demarcando assim uma manifestação de resistência.

Finalizo este trabalho consciente de que temos um desafio bem grande de investimento na formação docente. Contudo, acredito no potencial da resistência e que aos poucos, mesmo que em pequenas articulações vamos produzindo mudanças. Afinal, conforme Deleuze (1992; 1995) destaca, a resistência mobiliza forças do devir e da mudança, estas por sua vez apontam para o novo e engendram possibilidades de vida e, neste caso de ações docentes na Educação Infantil.

Sendo assim, reforço a necessidade de formação docente (inicial e continuada) que aborde as temáticas de gênero, sexualidade, bem como as relações étnico-raciais e de classe, a fim de (re)pensar determinadas práticas pedagógicas e condutas pautadas na regulação dos corpos infantis. É produtivo pensar que tais práticas poderiam respeitar as crianças, em suas especificidades, a saber: suas trajetórias de vida e seus pertencimentos.

Encerro a pesquisa com a certeza de que ainda tenho muito a percorrer, conhecendo sobre as diferentes faces que a infância me fez e faz conhecer. Saliento também que acredito no potencial dessas discussões para que consigamos compreender as relações de poder e as intersecções que se manifestam na trama que constrói e investe no controle dos corpos infantis.

Portanto, sigo com a responsabilidade de divulgar estes aprendizados construídos nestes estudos, tendo como primeiro movimento dar uma devolutiva para a instituição escolar que abriu as portas para que eu pudesse realizar este trabalho.

Por último, gostaria de mencionar que no último dia de contato com a escola para finalizar minhas atividades de pesquisa naquele espaço, fui assistir a formatura das crianças. Naqueles momentos comecei a me questionar em relação ao seguinte aspecto: como seria se outra pessoa que não estivesse imersa naquele universo realizasse esta pesquisa?

Pesquisar no meu ambiente nativo, no bairro onde cresci, nas ruas onde brinquei, na escola que frequentei, me oportunizou crescer como pesquisadora, mas não só isso. Aprendi a importância de transpor meus próprios limites, assim como os limites impostos pelas inúmeras regulações as quais somos submetidas a cada dia. Minha saída do campo, por exemplo, foi uma espécie de “despedida clandestina”, pois na solenidade de formatura da turma eu não poderia ter acesso às crianças. Então precisei ficar abaixada, entre as cadeiras, “clandestinamente”, para poder conversar um pouco com elas. Mas talvez minha maior transgressão tenha sido alcançar outros vãos para muito

além daquele trevo que divide a cidade entre a vila e a parte mais “nobre”, o que não seria esperado para uma criança (que fui) daquela comunidade.

Penso que a devolutiva não deve ser apenas um documento escrito e endereçado à escola. A comunidade precisa tomar ciência de que é possível suas crianças ultrapassarem o “trevo” dos estigmas sociais sobre o desempenho dos integrantes dessa comunidade. Os nativos do bairro podem sim produzir conhecimento sobre o bairro e suas condições. É preciso devolver para a escola essa perspectiva. Não estarão lendo autores de outros “rincões”, outros municípios ou estados, outras realidades, mas de alguém da própria “vila”, que as pessoas conhecem desde criança.

E o fato da minha “transgressão” ter me levado muito além do “trevo” não me tornou uma pessoa diferente, ao contrário, me fez admirar e entender mais ainda essa comunidade. Meus estudos, pesquisa e leituras, me fazem sentir cada vez mais comprometida com esse espaço, me fortalecendo na busca de subsídios para se repensar e buscar novos caminhos para mudanças que proporcionem uma “ponte” que ligue essa realidade com as oportunidades que existem “além do trevo”.

Isso seria a realização do que sempre almejou minha mãe (e eu cresci acreditando nessa aposta), entendendo que só a educação abriria portas para as minorias alcançarem melhores oportunidades, independente de sua condição.

Continuo acreditando na educação como esse instrumento intenso e forte que pode nos levar a galgar espaços independentemente de nossa origem, porém hoje entendo que existe toda uma teia, engrenagens, relações e disputas de poder que envolvem esse processo de vida escolar. Esses dispositivos, sim, comprometem a educação de qualidade para todos e todas, como uma avalanche que afoga sonhos, borra infâncias, muitas vezes dando invisibilidade à criança, enquadrando nessa ordem normatizadora de gênero e sexualidade. Esses discursos colocam em questão a instituição escola, pela criança e pela comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para se pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ANDRADE, S. Sandra. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. **Educação em Gênero e Diversidade.** Porto Alegre: Tomo, 2017, p. 35-44.

ARENHART &, Deise, SILVA Mauricio Roberto da. **Entre a favela e o castelo: Infância, desigualdades sociais escolares.** CADERNOS CERU, série 2, v. 25, n. 1, jun. 2014, p. 59-82.

ARROYO, Miguel G., SILVA, Mauricio Roberto da. **Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis: Vozes 2012.

ATHAYDE, Thays. Infância e cisheteronormatividade. In: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro (org.). **Gênero, sexualidade e geração: intersecções na educação e/m saúde.** Aracaju: EDUNIT, 2018.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da Criança e do adolescente:** Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de orientações Curriculares para Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a insegurança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BONETI, Lindomar Wessler (org.). **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 153-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. **Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos**. Cadernos de Educação da UFPel, n. 44, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2737/2489>>. Acesso em: 20 abr. 2019

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: Práticas escolares e o Disciplinamento dos corpos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. Cenas da infância pós-moderna: articulando múltiplas linguagens na constituição das crianças na contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2018**. IPEA / FBSP: Rio de Janeiro, junho de 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2019**. IPEA / FBSP: Rio de Janeiro, maio de 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf Acesso em: 31 maio de 2019.

COONELL, R. W. **Masculinities**: Knowledge, power and social change. Berkeley/Los Angeles: University of Califórnia Press.1995.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica**: repensando o conceito. In: Estudos feministas. v. 21, 2013, p. 241-282.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Rio de Janeiro: Vozes, 2002. DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança**

COSTA, Helrison Silva. **A analítica do poder pastoral na genealogia das artes de governo em Foucault**. *Griot*: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.18, n.2, p.421-434, dezembro, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. *Cultiveduca*. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>>. Acesso em: 31 maio 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DORNELLES, Leni V. Ainda precisamos conversar sobre corpo e raça com professores/as de Educação Infantil. In: Albuquerque, Simone; Felipe, Jane; Corso, Luciana (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019, v. 1, p. 251-267.

FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. **Educação em Direitos Humanos: componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea**. In: _____. (org.). **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p. 9-26.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2.n. 7, jul./set. 1987. p. 19-24.

FELIPE, Jane. **Construindo identidades sexuais na Educação Infantil**. Páteo, (7), nov. 98/ jan. 99. p. 56-58

FELIPE, Jane. **Estudos Culturais, gênero e infância**: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. Canoas: Textura, n. 19-20. p. 4-13. 2009.

FELIPE, Jane. Problematizando a sexualidade na escola e no currículo. **Cadernos da Associação dos Orientadores Educacionais -RS**. Porto Alegre, n.2, p. 11-17, 1999.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cadernos Pagu** (UNICAMP) , v. 26, p. 201-223, 2006.

FELIPE, Jane. Violência contra as mulheres. In: Constantina Xavier Filha. (Org.). **Sexualidade, Gênero e diferenças na educação das crianças**. 1ª ed. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2012, v. 01, p. 189-199.

FELIPE, Jane; GALET, Carmem; Maus-tratos emocionais e formação docente. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE Lindamir Salete (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 238-250.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ulbra, 2017. p. 219-228.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 17-27

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 2, p. 223-231, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: Análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A paixão de trabalhar Foucault**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

- FLICK, Uwe. **Introdução á pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Claudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONSECA, Claudia. **Amor e família: vaca sagrada de nossa época?** In D'INCAO, Maria Angela e et al. *Amor e família no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970 - 1982)**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Est-ildonc important de penser?. In: FOUCAULT, Michel. **Ditsetécrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**, 1982. *Verve*, n. 6, p. 321-360, 2004b. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FURLANI, Jimena. Ideologia de gênero? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. 9 p. Disponível em: Acesso em: 31 jul. 2016.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES DE JESUS, Jaqueline. **Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo**. Universitas Humanística, núm. 78, julio-diciembre, 2014, pp. 241-258. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

GOMES, Cleomar Ferreira. **O Corpo Silenciado na Escola: Notas Etnográficas sobre sua Linguagem Lúdica**, p. 1-11.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº 1, 2003, p. 93-108.

GUIZZO, Bianca Salazar. **'Aquele negrão me chamou de leitão'**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar (orgs.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. Canoas: Ulbra, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2014**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana/panorama>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

IZIDRO, Lucio; FELIPE, Jane. O que precisamos saber sobre pedofilia e pedofilização: aspectos médicos, jurídicos e culturais. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SANTOS, Marcos Eduardo Miranda; SILVA, Yuri Jorge Almeida da (org.). **A discussão da pedofilia no campo da Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 23-40.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: Paula R. Costa Ribeiro, Joanalira C. Magalhães (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017a.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: Márcia Alves da Silva (org.). **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrâncio F. Dias; Elza F. Santos; Maria Helena S. Cruz (orgs.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017c.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In: Marcelo M. Ramos; Pedro A. G. Nicoli; Gabriela C. Alkmin (orgs.). **Gênero, sexualidade e direitos humanos: perspectivas multidisciplinares**. Belo Horizonte: Initia Via, 2017b. Disp.: goo.gl/JgyPzN.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma invenção vaticana para uma retórica reacionária. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, número especial, 2018.

LEAL, Ondina Fachel. Identidade Cultural e Identidade de Gênero em uma narrativa mítica: Quando ser Gaúcho é ser homem. **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, FORTALEZA**, v. 43, n. 1, jan/jun, 2012, p. 43-49 43

LEGUIÇA, Michele Lopes. **De "problema" à dissidência: os marcadores da diferença e a construção das identidades sociais de estudantes das séries finais do ensino fundamental numa escola pública de Uruguaiana/RS**. 2016. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em História e Cultura Africana, Afro Brasileira e Indígena) - Universidade Federal do Pampa, 2016.

LEONARDO, ATHAYDE, POCAHY. **O CONCEITO DE CISGENERIDADE E A PRODUÇÃO DE DESLOCAMENTOS NAS POLÍTICAS FEMINISTAS CONTEMPORÂNEAS**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID903_17072017205519.pdf

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas. Uma escola de mulheres**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85 93

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpos que escapam. Labrys Estudos Feministas** n.4, agosto/dezembro, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 7-34.

LUFT, Hedi Maria. O Paradoxal Papel da Escola: Promete Incluir, Excluindo. In:

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (org.) **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: Racismo I. **Revista USP/Coordenadoria de Comunicação Social**, Universidade de São Paulo, (dez/ jan/fev 2005-2006). São Paulo: USP, CCS, 2005-2006, p. 46-57.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, agosto de 2010.

PACHECO, Luis Orestes. **Como o Tradicionalismo ensina sobre masculinidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003

PARAÍSO, Marlucy Alves, CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves, CALDEIRA. Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender. In: **COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 5., Porto, 2010; **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 9., Porto, 2010. *Anais*. Porto-PT, 2010. p. 1-27.

POCAHY, F. A. **Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento** (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2011.

PRESTES, Liliane Madruga. **Enredadas na rede: jogos para crianças (re) produzindo relações desiguais de gênero**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório. **Sur** 24 – v.13 n. 24, 2016. p. 99-104.

ROSA, Cristiano Eduardo da. **Crianças, drag queens e Educação: a literatura tensionando os *scripts* de gênero**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Mirian. SILVESTREIN, Celsi Brönstüp. (org.) **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: UFPR, 2002, p. 33-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Diego Soares da. **Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente**. In: Haroldo de Rezende (org.). **Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, v. 01, p. 57-83.

SPINK, Mary J.P. **A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica**. EDIPCS. Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUC-RS, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan./jul., 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WENETZ, Ileana. **Crianças na escola: cruzamentos e negociações de gênero nas Brincadeiras**. In: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro (orgs.). **Gênero, Sexualidade & Geração: intersecções na educação e/m saúde**. Aracajú: EDUNIT, 2018. p. 353-378.

ZAGO, Luis Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi. **Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade**. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>

ZANETTE, Jaime Eduardo: **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre Gênero e sexualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de Concordância da Instituição



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar como acontecem as interações entre as crianças da educação infantil. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante e suas famílias.

A pesquisa, de inspiração etnográfica, a ser realizada na escola de Educação Infantil Bento, em uma turma da VI etapa (crianças entre 5 e 6 anos), consistirá em fazer observações participantes três vezes na semana, no turno da manhã, em princípio das 7h30min às 11h30min, buscando neste sentido rascunhar, levantar dados e conhecimentos sobre as trajetórias cotidianas entre a chegada das crianças, dos funcionários/as e educadores/as, observando a organização inicial, bem como a rotina escolar em movimento.

As crianças participantes do estudo, assim como seus/suas responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os/as responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Que ressalta em seu artigo 2º, “*XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção*”. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da professora pesquisadora do estudo, Profa. Michele Lopes Leguiça. Dados individuais dos

participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Através desta pesquisa, esperamos coletar dados que nos possibilitem contribuir com os processos e relações educacionais, discussão e construção de conhecimento.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos seguintes e-mails:

micheleleguica@hotmail.com (pesquisadora responsável)

janefelipe.souza@gmail.com (coordenadora da pesquisa)

Prof^ª Michele Leguiça
Pesquisadora responsável

Prof^ª Dr^ª Jane Felipe
Coordenadora da pesquisa (FACED/UFRGS)

Concordamos que as crianças que estudam nesta instituição participem do presente estudo.

Escola:

Responsável:

Data

Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado/a pai/mãe ou responsável

Seu/sua filho/a está sendo convidado, como integrante da turma de educação infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Bento/Uruguaiana-RS, a participar de uma pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS, que tem como objetivo observar de que forma ocorre, na dinâmica da sala referência e fora dela (nos momentos de recreio e de brincadeira livre no pátio, por exemplo), a interação entre as crianças e a relação que estabelecem com os adultos (professoras/es e funcionários/as da escola).

Ao participar deste estudo seu/sua filho/a – ou criança sob sua responsabilidade – participará normalmente das atividades da turma, cabendo à professora pesquisadora observar esses momentos da rotina escolar, será fotografado e/ou filmado algumas atividades, e estas imagens poderão ser utilizadas para ilustrar, tendo o cuidado ético na utilização da imagem apenas para a pesquisa. Estão previstas três observações semanais durante o turno da manhã, entre 7h30min às 11h30min, de agosto a dezembro de 2018.

Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança sob sua responsabilidade a participar da pesquisa. Do mesmo modo, a criança tem total liberdade de não querer participar em qualquer momento deste estudo, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Que ressalta em seu artigo 2º, “*XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção*”

Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças.

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

Sempre que o Sr. (Sra) e/ou a criança queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a pesquisadora Michele L Leguiça pelo e-mail: micheleleguiça@hotmail.com ou com a coordenadora da pesquisa, professora Jane Felipe, pelo e-mail: janefelipe.souza@gmail.com

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu/sua filho/a – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

_____ (RG) _____
 Nome do Responsável N° do documento de identidade

 Assinatura do responsável

 Nome Completo da criança

 Local e data

 Coordenadora da pesquisa

Apêndice III: Termo de Assentimento para as Crianças



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA

Termo de Assentimento para as Crianças

Quero ter uma conversa para convidar você, para participar da minha pesquisa, vamos fazer uma roda de conversa para que eu explicar? E que vocês possam fazer perguntas sobre o meu trabalho na escola juntamente com vocês.



Vou acompanhar vocês em vários momentos aqui na escola, na pracinha, no lanche:



Estarei anotando no meu caderno as conversas e as atividades que fazem no dia a dia, por vezes vou usar o telefone para tirar algumas fotos e filmar estes momentos, vocês poderão visualizar estas fotos e os vídeos.

E me questionar a qualquer momento!



Depois da conversa e que entendi o trabalho que será feito eu,

.....,

Assinarei ou desenharei confirmando que aceito participar.

.....

Michele Lopes Leguiça (pesquisadora)